



You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Spotkanie kultur: komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce

Author: Urszula Żydek-Bednarczuk

Citation style: Żydek-Bednarczuk Urszula. (2015). Spotkanie kultur: komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Urszula Żydek-Bednarczuk

Spotkanie kultur

Komunikacja i edukacja międzykulturowa
w glottodydaktyce



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015

Spotkanie kultur

**Komunikacja i edukacja międzykulturowa
w glottodydaktyce**



NR 3289

Urszula Żydek-Bednarczuk

Spotkanie kultur

**Komunikacja i edukacja międzykulturowa
w glottodydaktyce**

Redaktor serii: Studia o Kulturze
Dobrosława Wężowicz-Ziółkowska

Recenzent
Jadwiga Kowalik

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I	
Kultura w glottodydaktyce	9
Rozdział II	
<i>Inny, Obcy, Drugi</i> w glottodydaktyce	17
Rozdział III	
Komunikacja z <i>Obcym, Innym, Drugim, Trzecim</i>	25
Rozdział IV	
„Jak pięknie się różnimy”, czyli o komunikacji międzykulturowej	35
4.1. Kultury indywidualizmu i kolektywizmu	39
4.2. Czas linearny, elastyczny i cykliczny	40
4.3. Kultury wysokiego i niskiego kontekstu	41
4.4. Komunikacja niewerbalna i jej w znaczenie w różnych kulturach	47
Rozdział V	
Standardy kulturowe, stereotypy i autostereotypy w komunikacji międzykulturowej	53
Rozdział VI	
Kompetencja międzykulturowa	67
Rozdział VII	
Edukacja międzykulturowa	81
7.1. Glottodydaktyka polonistyczna i komunikacja międzykulturowa	87
7.2. Koncepcja edukacji międzykulturowej i kanon treści	91
7.3. Aplikacje dydaktyczne	97

7.3.1. Projekt zajęć na temat: <i>Czy stereotypy pomagają, czy przeszkadzają w porozumiewaniu się?</i>	100
7.3.2. Projekt zajęć na temat: <i>Jak pięknie się różnimy, czyli o różnicach w kulturze polskiej i angielskiej</i>	105
7.3.3. Incydenty krytyczne i warsztaty interkulturowe	111
 Zakończenie	 121
 Nota wydawnicza	 123
 Bibliografia	 125
 Indeks osobowy	 135
 Summary	 139
 Zusammenfassung	 141

Wstęp

„Granice mojego języka określają granice mojego świata”, powiedział austriacki filozof Ludwig Wittgenstein. W dobie globalizacji, wielkiej mobilności nie wystarcza tylko znajomość języka obcego. Dzisiaj obowiązuje nas znajomość różnych kodów kulturowych.

Wymaga to otwartości umysłu, akceptowania odmiennego rozumienia i interpretowania rzeczywistości, wrażliwości wobec innych wartości oraz nienasyconej ciekawości świata. Dzisiaj nie możemy pozwolić sobie na izolację od nowoczesnych systemów przepływu informacji. Nie chodzi tylko o wymianę, lecz także selekcję, zrozumienie i przyswojenie informacji o tym *Drugim*, *Innym*, *Obcym*. Komunikacja międzykulturowa stanowi fakt.

Niniejsza książka ma przybliżyć czytelnikowi to zjawisko. Pomyślana jest jako spotkanie ludzi z różnych kultur, w których za pomocą dialogu międzykulturowego dochodzi do porozumienia. Nie zawsze jest ono pomyślne. Towarzyszy mu też szok kulturowy, występują incydenty krytyczne, ale wiedza i umiejętności zachowań językowych oraz kulturowych potrafią wskazać wyjście z sytuacji trudnych. Umiejętność skutecznego komunikowania się z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur stanowi obecnie warunek odniesienia sukcesu w zglobalizowanym świecie biznesu. Brak świadomości różnic kulturowych może prowadzić do nieporozumień — nie tylko w trakcie negocjacji czy podpisywania umów, lecz także w codziennej komunikacji.

Publikację rozpoczynają rozważania o kulturze i języku w kontekście spotkania kultur. Kolejne rozdziały: *Inny*, *Obcy*, *Drugi w glottodydaktyce* i *Komunikacja z Innym*, *Obcym*, *Drugim*, *Trzecim...*, wprowadzają czytelnika w problemy wynikające ze spotkania ludzi posługujących się nie tylko innym językiem, ale także pochodzących z innej kultury. Wiedza o różnicach kulturowych, typach kultur, dyferencjach w pojmowaniu czasu, odmiennych od naszych zachowaniach niewerbalnych zawarta jest w kolejnym rozdziale. Zastosowano tutaj, oprócz wiedzy teoretycznej, praktyczną metodę opisywania autentycznych przypadków prezentujących omawiane problemy. Aby nabyć umiejętności komunikacji międzykulturowej, trzeba przede wszystkim zrozumieć zarówno polskie, jak i obce wzory

oraz standardy kulturowe. Nie brakuje też w każdej kulturze stereotypów, które mogą doprowadzać do nieporozumień kulturowych czy uprzedzeń. Dla każdego człowieka najważniejsza staje się kompetencja międzykulturowa, która stanowi typ umiejętności i sprawności realizowanej w różnych zachowaniach językowych i kulturowych. Fundamentem nabycia kompetencji międzykulturowej jest edukacja, która we współczesnej glottodydaktyce powinna stać na pierwszym miejscu. Podstawę kompetencji budują wiedza, motywacja i postawa, które powinni nabyć nie tylko uczący się języka obcego, lecz także nauczający — wykładowcy na polonistykach zagranicznych, lektorzy, nauczyciele, osoby prowadzące warsztaty i treningi interkulturowe. Książkę zamykają *Aplikacje dydaktyczne* zawierające projekty zajęć oraz przykład analizy incydentu krytycznego wraz z komentarzem dydaktycznym.

W książce starano się zawrzeć dwa nurty cały czas przeplatające się. Nurt pierwszy dotyczy pojęcia kultury i języka w glottodydaktyce. Kulturę traktuje się podmiotowo, gdyż tylko takie rozumienie pozwala na dialog, spotkanie z inną kulturą. Pojawia się w tym miejscu pojęcie *Innego*, *Obcego*, *Drugiego*. Wykorzystanie poglądów filozoficznych pozwala ująć w badaniach tożsamości, ale też zilustrować relację *Ja — Inny* w kontekście glottodydaktycznym, przysposabiającym do obcowania z innością kulturową i jednoczesnym poznawaniem kultury własnej. Szczególne miejsce w książce zajęła relacja: komunikacja — język — kultura w spotkaniu z *Innym*, *Obcym*. Zwraca się uwagę na to, co nas Polaków różni od innych kultur, jak rozumiemy czas w kulturze, jak poruszamy się po przestrzeniach kulturowych, w jakiej kulturze żyjemy?

Z nabywaniem kompetencji międzykulturowej wiąże się sam proces komunikacji z inną kulturą, w innej kulturze i poprzez inną kulturę. Wprowadza się kategorię przestrzeni międzyludzkiej zamieszkałej przez wrogów, odmieńców, sąsiadów i przyjaciół. Aby móc się w tej przestrzeni dobrze komunikować, trzeba znać kulturę własną i obcą.

Nowe zadania stoją przed glottodydaktyką, która w swoich programach ma obowiązek wprowadzać wiedzę i sprawności międzykulturowe. Nie jest to możliwe bez zajęć z zakresu kultury i wskazanie na inności kulturowe. Analiza zjawisk pojawiających się w nauczaniu języka polskiego jako obcego pozwala przedstawić tendencje dotyczące kontaktów z *Innymi*, *Obcymi*. Pierwsza dotyczy relacyjności w inności kulturowej słuchaczy w stosunku do kultury własnej. Aktywność i rozwiązywanie incydentów krytycznych pozwala uświadomić sobie tę różnicę. Kolejne tendencje dotyczą wartościowania własnego *Ja* w opozycji do tego *Innego*, *Obcego*, *Drugiego*. Stawiamy też pytanie, czy może powstać „trzecia kultura”?

Spotkanie kultur. Komunikacja międzykulturowa w glottodydaktyce to książka dla każdego, kto chce się skutecznie komunikować z ludźmi pochodzącymi z innych kultur.

Kultura w glottodydaktyce

Różność, inność jest bogactwem i wartością, jest dobrem.

KAPUŚCIŃSKI 2006: 28

[...] w skład mojego ja wchodzi również inny, tworząc w ten sposób nowy rodzaj osoby, bytu.

KAPUŚCIŃSKI 2006: 29

— pozwól panie [...] żebyśmy rozumiał inne języki inne cierpienia.

HERBERT 2007: 243

W literaturze występuje ogromna liczba definicji kultury. Wybór zależy od przyjętych założeń teoretycznych i metodologicznych. Nas interesują definicje możliwe do wykorzystania w glottodydaktyce, stąd ważne jest ustalenie opozycji: natura — kultura. Natura przysługuje człowiekowi i pozostaje w ścisłym związku z ewolucją i genetyką. Kultura zaś przeciwstawia się naturze. Weronika Wilczyńska pisze: „W najszerszym ujęciu kultura to wszystko to, co można przeciwstawić naturze, a więc potraktowanie całokształtu wytworów człowieka w sferze materialnej, duchowej i symbolicznej jako czegoś, co człowiek nałożył niejako na zastane przez siebie środowisko naturalne, a co nie zaistniałoby bez jego udziału” (WILCZYŃSKA 2005: 16). Szczególną rolę odgrywa kultura symboliczna, ze swoim widzeniem świata, egzystencją człowieka i interakcją z innymi. Możemy więc założyć, że *kultura* jest formą życia zastaną przez człowieka, kształtującą jego tożsamość we wspólnym, międzyludzkim działaniu. Posiada więc kultura swój potencjał w postaci wiedzy, zachowań, języka, zwyczajów i obyczajów oraz wartości. Tworzy się przez realizację i działania, a manifestuje w postaci artefaktów: literatury, muzyki, dzieł sztuki i budowli.

Kultura ma charakter znakowy, a jej sfery semiotyczne oddają dany obszar rzeczywistości. Jeżeli definiujemy *społeczeństwo* jako zbiór użytkowników znaków, cywilizację jako zbiór tekstów, a kulturę mentalną jako zbiór kodów, to te trzy obszary są przede wszystkim faktami indywidualnymi, w sposób konieczny ze sobą powiązanymi, i żaden z nich nie może być badany bez uwzględnienia pozostałych. Semiotyka jest zatem w stanie wykazać jedność tych antropologicz-

nych przedmiotów badawczych. Dokonuje ona tego, wychodząc z założenia, iż zachowanie kulturowe to w głównej mierze semioza bazująca na konwencjach, to znaczy, sygnifikatywnych procesach znakowych, w których użytkownicy znaków, tekstów i kodów są ze sobą połączone (POSNER 1992: 32—33). W pracach Richarda Posnera występuje pojęcie tekstu kultury — niezwykle przydatne dla glottodydaktyki. Autor twierdzi, że aby przedmiot stał się tekstem, musi spełniać trzy warunki: wynikać z zachowania, być artefaktem, instrumentem, i podlegać konwencji z określoną funkcją, „musi istnieć kultura, w której obowiązuje pewien kod przyporządkowujący mu jeden albo więcej sygnifikantów” (POSNER 1992: 21). Teksty to więc rezultaty celowego działania. Obszar kulturowego centrum ma silny wpływ na tożsamość kulturową jednostki. W tych manifestacjach systemu Posner wyróżnia 4 obszary przydatne również w glottodydaktyce. Należą do nich:

- obszar pozakulturowy, który uczestnikom danego społeczeństwa jest nieznany,
- obszar pozakulturowy, który przez uczestników pojmowany jest jako przeciwstawny własnej kulturze,
- obszar peryferii kulturowej, który przez uczestnika jest co prawda uznawany, lecz nie jest pojmowany jako centralny dla danej kultury,
- obszar kulturowego centrum, który jako taki jest akceptowany i rozumiany jako odgrywający istotną rolę dla tożsamości danej kultury” (FLEISCHER 2002: 83).

W definicjach Posnera społeczeństwo rozumiane jest inaczej aniżeli w naukach socjologicznych. Jednak definicja Posnera jest adekwatna do założeń naszej pracy, traktuje bowiem *społeczeństwo* jako zbiór indywidualów, a strukturę określa jako relację między podmiotami. Takie założenia są również zgodne z definicjami zaproponowanymi przez Martę Torenc: „Zarówno kultura ujmowana w liczbie pojedynczej jak też kultury w liczbie mnogiej mają swój moment źródłowy, umiejscowiony każdorazowo na płaszczyźnie konkretnego podmiotu osobowego. Kultura jest przede wszystkim faktem indywidualnym. Świat kultury jest rezultatem osobowego działania człowieka” (TORENC 2007: 18—19). Stanowi ona również warunek konieczny i element konstytutywny (ZACHARIASZ 2001: 193).

Orientacje przedstawione w pracy opierają się w pierwszym rzędzie na kryterium stopnia udziału i roli podmiotu w teoriach kultury. Bliskie są rozróżnieniu zjawiskowego oraz ideacyjnego porządku rzeczywistości Johna B. Goode-nough’a, który zapoczątkował nurt antropologii kognitywnej. Według niego jądro i istotę kultury stanowią zespoły idei tkwiące w umysłach ludzkich, stąd kultura ma charakter mentalny (BURSZTA 1997: 45; OLSZEWSKA-DYONIZIAK 2001: 60 i n.). Kategoria podmiotowości jest obecna w filozofii (LYOTARD 2000), psychologii (OBUCHOWSKI 2000), socjologii (BAUMAN 1998; 2003; SZTOMPKA 2002). Podmiotowość traktuje się jako źródło przyczyny, czyli człowiek ma wpływ na zdarzenia, ale sam jest też podmiotem zdarzeń. To człowiek i jego aktywność, działania i interakcje tworzą kulturę. „Bycie podmiotem w układzie kulturowym oznacza możliwość doświadczenia kultury, czyli jej tworzenia, rozumienia

i przeżywania” (TORENC 2007: 26). Rzeczywistość kulturowa ściśle wiąże się ze znaczeniem, które ma charakter kognitywny, pełni też funkcję emotywną, może bowiem dotyczyć emocji i przeżyć podmiotu (ZACHARIASZ 2001: 52). Znaczenia realizują się poprzez doświadczenia rzeczywistości kulturowej. Dotyczą nie tylko podmiotów, ale też przedmiotów. „Działania konkretnego podmiotu nie można więc odseparować od wcześniejszego systemu znaczeń, jakiego ów podmiot doświadczał. Ponadto w poszczególnych układach kulturowych możliwe są, jak wynika z badań, nie tylko różne rodzaje znaczeń, ale też różne rodzaje działań. Owa różnorodność wskazuje na specyficzną właściwość układów kulturowych, mianowicie, ze względu na charakter funkcjonowania i rolę w tym układzie podmiotu kulturowego, charakteryzują się one otwartością. Zatem wskazane elementy to jest podmiot, znaczenie i działanie mogą tworzyć określony układ kulturowy” (TORENC 2007: 28).

Z naszych rozważań wynika, że kultura stanowi rzeczywistość znaków, która ma charakter systemowy. Jednocześnie jest to system otwarty, dynamiczny, nieodwracalny, funkcjonalny i relacyjny (FLEISCHER 2002: 333). Modusem organizacyjnym kultury jest komunikacja. W rozumieniu glottodydaktycznym nie jest to tylko zwykłe przekazywanie informacji, ale za pośrednictwem komunikatów dokonuje się dopasowanie, przystosowanie, sprawdzanie i negocjowanie znaczeń. Niemalą rolę odgrywa tu językowy i kulturowy obraz świata obecny w kognitywnych strukturach interlokutorów.

Kwestie kultury można rozważać z perspektywy podmiotu, w którym centralny punkt stanowi człowiek i jego działania. To on jest sprawcą trwania zmiany. Odwołuję się tu do teorii Andrzeja L. Zachariasza, którego koncepcja kultury stanowi rzeczywistość powstającą w wyniku aktywności człowieka na drodze jego przeżyć i działań (ZACHARIASZ 2001: 193). Podmiot w układzie kulturowym doświadcza kultury, ale też ją tworzy, rozumie i przeżywa. Podstawowym elementem staje się znaczenie, pozostające w określonych związkach wobec innych znaczeń (tworzy więc systemy znaczeń). To znaczenie ma charakter kognitywny, zawiera określone informacje o podmiocie, jak również pełni funkcję emocjonalną. Realizuje się więc w działaniu konkretnego podmiotu. Do elementów tak pojmowanej kultury należą stereotypy, autostereotypy i standardy kulturowe, często nazywane też wzorami lub skryptami (por. TABAKOWSKA, red. 2001: 193; WIERZBICKA 1999: 164; 2007). Realizacja standardów i działanie „przejawia się w weryfikacji znaczeń abstrakcyjnych, konceptualnych operacjach tworzenia prywatnej wiedzy i prywatnych zadań, intelektualnym oswojeniu zachodzących zmian” (TORENC 2007: 30). Ważnym aspektem w kulturze są społeczne praktyki komunikacyjne, które nadają kształt porozumiewaniu się ludzi pochodzących z różnych kultur. Stanowią one podstawę do oceny „poprawności kulturowej”, a także pomagają w interpretacji danych zachowań językowych i kulturowych.

Pod pojęciem kultury rozumiemy tutaj wartościowanie, przekonania i normy przyjęte przez społeczeństwo, jak również wzory zachowań i modele postępowania.

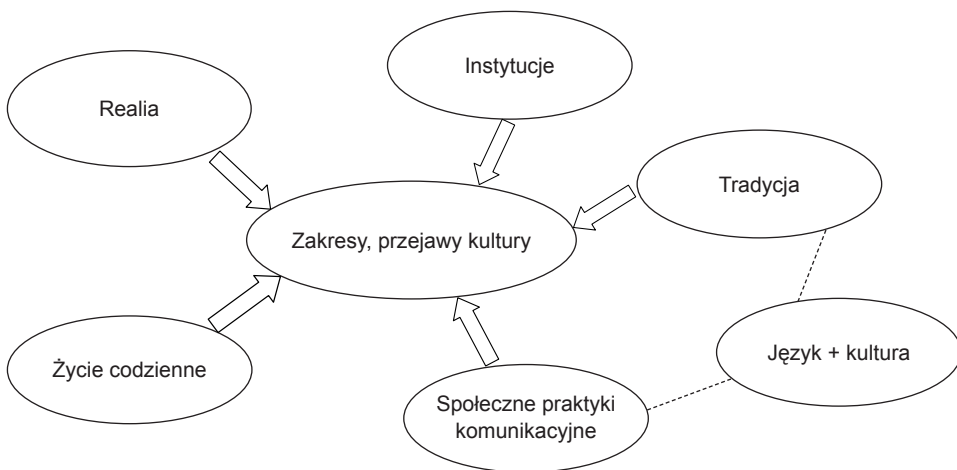
nia w praktyce, które odpowiadają potrzebom określonej społeczności (ANNEN 2004: 29). Ujmując kulturę z punktu widzenia działalności człowieka, bierzemy pod uwagę znajomość obowiązujących norm w danym społeczeństwie. W zakres kultury wchodzi więc standardy działań i zachowań ludzi (NAU 2004: 255). Z definicji tych wynika, że dla edukacji możemy roboczo przyjąć pojęcia: kultura odnosząca się do natury, kultura związana z cywilizacją i techniką oraz kultura rozumiana jako interkulturowość w znaczeniu mostu łączącego różne kultury związane z takimi elementami jak: przestrzeń, schematy i wzory działań, interpretacje wartości, system wartości (HUBIG, POSER 2006: 15). Kolejnym pojęciem ściśle związanym z prowadzeniem dialogu międzykulturowego jest *komunikacja kulturowa*, która „jest sposobem postępowania, tworzącym życie społeczne przez wyposażenie jednostki w możliwości uczestniczenia, utożsamiania i negocjowania tego życia. Jest czynnikiem społecznie aktywnym. Ludzie uczą się komunikować kulturowo przez nabywanie umiejętności wykorzystania dla własnych celów kulturowo ukształtowanych sposobów komunikacji” (MIKOŁOWSKI-POMORSKI 2006: 20). Rządzi się ona dwoma zasadami:

1. Każda wspólnota konwersacyjna nosi w sobie ślady kulturowo określonych środków i znaczeń postępowania komunikacyjnego, a komunikuje się skutecznie i stosownie do kontekstu.
2. Komunikacja jest heurystycznym zachowaniowym zasobem służącym do pełnienia funkcji kulturowych w życiu jednostek i społeczności (PHILIPSEN 2003: 35–72). Gdybyśmy te definicje przełożyli na pojęcie kultury w ujęciu funkcjonalnym, to w jej skład wchodziłyby następujące elementy: więź społeczna, wartości i oczekiwania, a także realia, wzorce zachowań, wyobrażenia, instytucje. Wszystkie te elementy podlegają interpretacji. Warto zwrócić uwagę, że użytkownik danej kultury nie zawsze uświadamia sobie wszystkie wykładniki kultury własnej, a tym bardziej kultury *Innego*. W postrzeganiu *Innego* powinna obowiązywać spójność wartości, wyobrażeń i zachowań. W kształceniu bierzemy pod uwagę najczęściej wzory zachowań, wartości, interpretacje w związku z tekstem, a zapominamy o całej gamie wyznaczników wykraczających poza świadomość uczestników kultury.

Popatrzmy teraz na zakresy, w których pojawia się kultura. Mogą to być realia, instytucje, tradycje, język, styl życia codziennego. Te różnorodne przejawy i wzory są istotne dla relacji międzyludzkich i konieczne dla kulturoznawcy, polonisty, pracownika instytucji kulturalnych, bibliotekarza, ale też obcokrajowca, tłumacza, negocjatora. Owe zbiorowe współdziałanie w kulturze, wykorzystujące określone konwencje i znaczenia, stanowi podstawę standardów kulturowych charakterystycznych dla każdego kraju. Jeżeli przyjmujemy w naszych rozważaniach takie podejście do dwóch kultur: polskiej — K1, i innej — K2, to pomiędzy nimi istnieje sprzężenie zwrotne. Jednocześnie odczuwamy tu ogromną bliskość znaczeń, a te umożliwiają dialog — spotkanie dwóch kultur.

Przedstawione obszary są ważną informacją dla glottodydaktyków (por. schemat 1). Pozwalają bowiem przełożyć teorię na praktykę i ująć w nauczaniu języka obcego treści związane z kształceniem międzykulturowym.

SCHEMAT 1. Kultura i jej zakresy



ŹRÓDŁO: WILCZYŃSKA 2005: 19.

Nauczający języka obcego ma najczęściej do czynienia z przedstawicielami wielu kultur. Stąd konieczne są ustalenia definicyjne dotyczące wielokulturowości, transkulturowości i pogranicza.

Wielokulturowość jest kategorią wieloznaczną. Patrzymy na nią z perspektywy glottodydaktyki. Przejawia się ona w różnorodności wartości, norm, symboli, z którymi ma do czynienia zarówno uczący się, jak i nauczający. Wielokulturowość tłumaczona jest przez kategorie etniczności i pogranicza, związane z byciem na określonym obszarze geograficznym (BURSZTA 1997: 52). Dotyczy również wzajemnych oddziaływań jednostek tworzących niehomogeniczną grupę jednostek uczących się języka obcego. Następuje wówczas postrzeganie *Innego*, *Obcego* przez jednostki oraz grupy (NIKITOROWICZ 2002: 264; GOŁKA 1997: 54). Wśród wielu teorii stosujemy propozycje teoretyczno-praktyczne, gdyż są znaczące dla glottodydaktyki. Przyjmujemy rozumienie wielokulturowości przedstawione przez Torenc, dla której „wielokulturowość jest kategorią o charakterze ponadterytorialnym, wyraża stan współwystępowania różnych znaczeń kulturowych będących wynikiem procesów kulturotwórczych [...]. Wynika z niego zróżnicowanie doświadczenia kulturowego jednostek i grup społeczno-kulturowych. Przejawia się nie tylko we współistnieniu ale także w przenikaniu różnorodnych wzorów wyrażanych w języku, zachowaniu, normach, obyczajach, wartościach, tradycjach, symbolach, przeżyciach historycznych, itp.” (TORENC 2007: 44). Dla jednostki ob-

serwującej rzeczywistość wielokulturowość przejawia się w zróżnicowanych stylach życia. Charakteryzują je:

- ♦ poziom i charakter konsumpcji — co i w jaki sposób ludzie kupują,
- ♦ wygląd zewnętrzny — ubiory, fryzury,
- ♦ mieszkanie i jego urządzenie,
- ♦ sposoby spędzania wolnego czasu,
- ♦ wzory życia rodzinnego z dominującą funkcją któregoś z parametrów,
- ♦ charakter relacji i kontaktów społecznych — dom, rodzina, praca, znajomi,
- ♦ higiena i ochrona zdrowia, stosunek do ekologii,
- ♦ wyznawane wartości (wewnętrzne zasady jednostki i wartości) prezentowane na użytek publiczny.

Ten zestaw cech stanowi ważną informację do zrozumienia wielokulturowości, bo pozwala wskazać miejsca, na które w procesie dydaktycznym należy zwrócić szczególną uwagę. Najbardziej wyrazistą cechą dystynktywną w wielokulturowości jest język. Przejawia się on na wielu płaszczyznach. To wartość rdzenna, często wykorzystywana do porównywania z językiem nauczany. Wartością rdenną może być religia, tabu kulturowe (zakaz jedzenia niekoszernych potraw u Żydów), a nawet nakrycie głowy. Na lekcjach możemy spotkać słuchaczy, którzy noszą turban czy różne rodzaje fezów, barankowe czy wełniane czapeczki oraz chustki (na głowach kobiet). To nakrycie głowy ma znaczenie kulturowe, charakterystyczne dla Indii i krajów muzułmańskich. Żydzi noszą jarmułki i różne formy kapeluszy, mnisi greckiego kościoła ortodoksyjnego noszą czarne toczki, wyznawcy kościoła syryjskiego — ciasne czapeczki z wyraźnie widocznym szwem, wyznawcy kościoła ormiańskiego — tzw. kałase: wysokie kaptury, a przedstawiciele kościoła etiopskiego mają tzw. tarbusze: czerwone, wysokie czapki w kształcie ściętego stożka. Możemy też natknąć się na białe stożki derwiszy sufickich. Nakrycie głowy to ważny element kultury i tożsamości i nie powinien stać się zarzewiem konfliktu między grupą słuchaczy a lektorem. Harmonijną wielokulturowość może zagwarantować sprawna komunikacja międzykulturowa między grupą a lektorem, między jednostkami różnych społeczności. Dobra komunikacja zapewnia przepływanie różnych wartości kulturowych. Dyfuzja tego, co nas różni, jest aspiracją inności, a także poszanowaniem i próbą zrozumienia. Oczywiście, nie zawsze przekłada się to na bliskość społeczną czy psychiczną, ale wielokulturowość rozumiana jest jako polifonia harmonijna (SIMMEL 1975) i w naszej rzeczywistości staje się koniecznością. Warto również w rozważaniach teoretycznych zwrócić uwagę na koncepcję Wolfganga Welscha, który twierdzi, że kultury charakteryzuje przemieszczanie i wzajemne przenikanie (WELSCH 1998: 203), stąd pojęcie transkulturowości. *Transkulturowość* zakłada, że kultury przekształcają się w złożone, ale powiązane ze sobą sieci. Są konsekwencją migracji, procesów ekonomicznych i społecznych. Prowadzą do hybrydyzacji kultury, zatarcia binarności podziałów na swoje i obce. Transkulturowość dotyczy też jednostek, w których tkwią hybrydy różnych kultur, czasem trudnych do zi-

dentyfikowania. Wydaje się, że transkulturowość dopełnia wielokulturowość i jest dla dydaktyki dobrą drogą.

Pozostaje nam zdefiniowanie pogranicza. Podobnie jak omówione już kategorie — budzi ono kontrowersje. Jerzy NIKITOROWICZ (1995a) dzieli pogranicze obszarowo kulturowe na dwa oddzielne centra kulturowe: dominujące, w którym jedna z kultur jest na pierwszym miejscu, oraz teren styku tych dwóch centrów, w którym dwie jednostki centrum konfrontują się wzajemnie, tworząc płaszczyzną porównawczą. Leon Dyczewski definiuje pogranicze w sposób następujący: „to wspólna przestrzeń, na której w mniejszych i większych skupiskach żyją osoby o odmiennych przynależnościach etnicznych, narodowych, państwowych często także religijnych; posługują się odmiennymi językami lub gwarami i narzeczeniami; przyjmują częściowo odmienne, a częściowo wspólne wartości; mają częściowo wspólną a częściowo odmienną historię; uczestniczą we wspólnych instytucjach życia publicznego, ale też poszczególne grupy mają własne instytucje. Wprawdzie przestrzeń społeczna jest wspólna, ale dzisiaj jest ona zagospodarowana przede wszystkim przez ludność autochtoniczną” (DYCZEWSKI 2009: 41—42). W praktyce glottodydaktycznej często mamy do czynienia z grupami Słowaków, Czechów, Białorusinów czy Ukraińców. Należą one do wspólnej grupy słowiańskiej i wówczas pojęcie pogranicza może okazać się bardzo przydatne. W glottodydaktyce wiedza o pograniczach pomaga w pokazaniu wielokulturowości, ale też może stać się bazą dla interferencji i błędów językowych. Na pograniczach występują czasem swoiste formy zachowań. Związane są one z labilnością świadomości i wyborem tej strony, która okazuje się bardziej atrakcyjna; jednocześnie ludzie mieszkający na pograniczach uwalniają się często od „granic”, nie lubią izolacji, lubią budować pomosty łączące, a nie dzielące (NIKITOROWICZ 1995b: 44; 2002). Kategoria pogranicza współgra z wielokulturowością i komunikacją międzykulturową. W badaniach pojawiła się kategoria transgraniczności rozumianej jako proces przenikania przez granice ludzi i ich wytworów, idei, wzorów życia, wartości. Jest to wynikiem ponowoczesności. Transgraniczności towarzyszy Welschowska transkulturowość, w efekcie czego granice między kulturami są rozmyte. Transkulturowość dotyczy nie tylko całych społeczności, ale także jednostek. Spotykamy się z tym zjawiskiem na lektoratach, ucząc naszych sąsiadów.

Inny, Obcy, Drugi w glottodydaktyce

Rozwój społeczeństwa sieciowego oraz procesy globalizacji stawiają glottodydaktyków w sytuacji trudnych wyborów. Zadajemy sobie pytanie, kim jest *Inny*, *Obcy*, *Drugi* i gdzie istnieją jego granice. Jak trafnie zauważył Zygmunt Bauman, tożsamość nie jest czymś danym, „trzeba ja dopiero osiąść, [...] nie da się jej osiąść raz na zawsze, ale trzeba ją brać w posiadanie wciąż na nowo, za każdym razem wybierając z innego zestawu możliwości, ale nie wiadomo, w jakim kierunku” (BAUMAN 2004: 14). Wbrew jednak temu, co sugeruje autor, tożsamość jednostek nie jest odkrywana, ale tworzona (CHYMKOWSKI 2004: 100). Tak rozumiana tożsamość jest refleksyjną interpretacją pewnej ciągłości w czasie i przestrzeni (GIDDENS 2001). Wymaga więc konsekwentnego kształcenia w ramach komunikacji kulturowej i międzykulturowej, tym bardziej że tożsamości zawsze sprzyja obecność *Innego*, *Obcego*, *Drugiego*, *Trzeciego*. Kim jest *Inny*? Kim jest *Obcy*? Kim jest *Drugi*, *Trzeci*? Czym jest inność, a czym obcość? W komunikacji międzykulturowej nie da się uniknąć takich pytań. Zakładam, że nie jest to zwykła opozycja: swojskość — obcość. Dzisiaj podziały binarne w ponowoczesnej kulturze nie mają granic ostrych. „Stosunek do inności, obcości wcale nie przejawia cech myślenia binarnego [...], nie jest to bowiem tylko prosta opozycja »ja — inny« czy »my — inni« [...]. Szczególnie współcześnie mało kto jest typowym uczestnikiem własnej grupy i jej kultury, podobnie jak mało kto jest typowym członkiem odrębnej grupy i jej kultury, a przynależność i stopnie identyfikacji zmieniają się pod wpływem wielu czynników, w tym przede wszystkim ruchliwości społecznej na niespotykaną wcześniej skalę” (GOLKA 2010: 164). W naszych rozważaniach pojawił się również *Trzeci*, czyli ten, który zamieszkuje przestrzeń pomiędzy i wymyka się binarnej myśli wyłączonego środka. Nie ma on jednolitego kształtu, ale w spotkaniu kultur możemy także natknąć się na tego *Trzeciego*, tworzącego nową jakość kulturową.

Swojskość to integracja z osobami i miejscami, które są dobrze znane, które uznaje się za podobne sobie. Obcość charakteryzuje nieznanne, inne, różniące się od nas i w pełni nienależące do naszej grupy. Refleksje teoretyczne odnoszące się do *Innego*, *Obcego* mają swoją tradycję w filozofii i socjologii.

„Do zrozumienia komunikacji między członkami odrębnych kultur jest niezbędne dostrzeżenie, że ludzie, stojąc w obliczu różnic kulturowych [...], mają tendencję by traktować osobę z innej grupy jako obcego” (GUDYKUNST, KIM 2000: 526—527). Ludzie obcy różnią się od nas, są nam mało znani lub nieznani. Status obcego jest zawsze określany w odniesieniu do grupy gospodarza czy narodu. Obcość nie jest dana tylko przybyszowi, lecz także tym, którzy się z nim stykają. Spotkania z *Obcym* warunkowane są aktywnością obydwu stron komunikacji, działaniami oraz interakcją. Nasze interakcje uzależnione są od stopnia obcości. „Termin *Obcy* używamy w kontekście tych kontaktów, w których stopień obcości jest relatywnie wysoki, a stopień zaznajomienia relatywnie niski” (GUDYKUNST, KIM 2000: 528). Komunikacja z ludźmi z innych kultur ma najwyższy stopień obcości, wymaga więc wiedzy dotyczącej zachowania komunikacyjnego. W czasie interakcji z obcym, starając się przewidzieć zachowanie *Obcego*, wykorzystujemy trzy poziomy przewidywań (MILLER, SUNNAFRANK 1982: 226—227):

1. Poziom danych kulturowych — ludzie w danej kulturze zachowują się w określony sposób: zgodny z postulatami, normami i wartościami danej kultury. Następuje wówczas odwołanie się do własnych doświadczeń kulturowych. Jeżeli mamy wiedzę o własnej kulturze i kulturze obcej, to możemy dopasować do danej sytuacji własne zachowanie językowe i kulturowe.
2. Poziom socjologiczny — polega na wykorzystaniu wiedzy i przynależności *Obcego* do danej grupy społecznej, pełnionych przez niego funkcji, jego płci i przynależności do grupy etnicznej.
3. Poziom psychologiczny — dotyczy różnic indywidualnych i naszego stosunku do *Innego*, *Obcego*. Wiąże się też z połączeniem w przewidywaniach danych kulturowych i socjologicznych.

Kategoria *Obcego* jest dość ambiwalentna: jest on jednocześnie bliski i daleki w sposób charakterystyczny dla stosunków opartych na podobieństwie międzyludzkim. Między tymi dwoma elementami — bliskością i dystansem — utrzymuje się szczególne napięcie, gdyż w świadomości komunikujących pozostaje nie tylko to, co jest wspólne, ale też to, co odrębne — swoiste. Obcych postrzegamy jako ludzi, którzy są członkami odmiennych niż my grup; nie znamy ich. Status obcego zyskuje się zawsze w opozycji *My* — *Obcy*. Na *Obcego* patrzymy z rezerwą, zachowujemy się wobec niego z dystansem. Pojęcie *Obcego* jest ambiwalentne, oscyluje między dystansem a przybliżeniem. Sam proces komunikacji zapewnia dystans, ale realizacja porozumienia doprowadza do porozumienia. Komunikacja z *Obcym* to niekończący się proces definiowania, potwierdzania, negocjowania i redefinicji istoty naszych relacji z innymi (WATZLAWICK, BEAVIN BEAVELS, JACKSON 1967). Obcy obserwuje świat, w którym się znalazł — jego kulturę, język, i porównuje z własnymi doświadczeniami. Jego *Ja* jest dynamiczne i osobowe. „Pojawienie się *Obcego* w jakimkolwiek ustabilizowanym społeczeństwie (społeczności) wywołuje efekt podobny trzęsieniu ziemi. *Obcy* wstrząsa skałą, na jakiej wspiera się bezpieczeństwo codziennego życia. Przybywa on

z daleka; nieświadom jest miejscowych zwyczajów — i z tego powodu staje się tym człowiekiem, który kwestionuje wszystko nieomal, co z punktu widzenia grupy, do której wkracza, nie ulega kwestii” (BAUMAN 2000: 21). Rodzi się psychiczny i intelektualny dystans. Ten z kolei wypełniony jest na zasadzie *To Samo* i *Różnica*. Te dwa podstawowe wymiary myślenia *Obcego* są ważnym materiałem dla glottodydaktyki. *Obcy* bowiem zawsze kojarzy się z niechęcią, ale i zagadką, *Inny* natomiast z zaciekawieniem i w zasadzie z tolerancją. Ambiwalencja *Obcego* w procesie komunikowania się oscyluje między zachowaniem dystansu a przybliżeniem. „*Obcy* jest nam potrzebny byśmy zobaczyli to, co jest poza kategorią nas, *Obcy* musi wyjść poza kategorię obcego, jeśli chcemy wejść z nim w interakcję” (NIKITOROWICZ, SOBECKI, MISIEJUK, red. 2001: 164).

W humanistyce oprócz kategorii *Obcego* pojawia się kategoria *Innego*. Z punktu widzenia glottodydaktyki możemy traktować je synonimicznie. Filozofia *Innego* to filozofia spotkania, stąd rozważania o charakterze filozoficznym mogą być przydatne w spotkaniu kultur. O relację *Ja — Inny* pytają Jacques Derrida i Emmanuel Levinas. „Jak to możliwe bowiem [...], by ustalić z *Innym* relacje przyjaźni, tolerancji, sympatii z całym szacunkiem dla jego wartości, interesów, zainteresowań, jeśli się zrezygnuje z wszelkich roszczeń do rozumienia osoby innego jako osoby wyraźnie podobnej do mnie przynajmniej w zasadniczych aspektach, takich jak np., sfera wspólnej wiedzy, wzajemnego rozumienia itp. Przy takim ujęciu *Innego* jako radykalnie *Innego* grozi niebezpieczeństwo pozbawienia relacji *Ja — Ty* interpersonalnej treści i potraktowania *Innego* jako przedmiotu nieożywionego, pozbawionego zdolności doświadczenia i poznania” (BORKOWSKA 2004: 20). To ważna uwaga dla porozumienia między kulturami. Nigdy nie będzie ono całkowite. Dostrzega to również Derrida, który pisze: „inna osoba to *alter ego*, a więc »inny«, ale także »ja«, tzn., »inna osoba jest innym«, ma swój świat i doświadczenie, które można poznać na drodze wspólnego rozumienia. Wspólne człowieczeństwo *Ja* i *Innego* nie eliminuje różnicy między nimi, jednakże poznawanie winno się odbywać przez analogie z tymi rodzajami poznawania i doświadczenia, które posiadamy dzięki wspólnemu nam człowieczeństwu” (za: NORRIS 2001: 47). Levinas zwraca uwagę na to, że każda relacja *Ja — Inny* zawiera w sobie relacje społeczne: „stosunek między mną a *Innym* przybiera formę *My*. [...] Wszystko, co dzieje się między nami, dotyczy wszystkich. Obecność *Innego* jest zarazem obecnością Trzeciego” (LEVINAS 1998: 253—254). W nauczaniu języka i kultury ważne jest nie tylko nauczanie tego, co się mówi i tego, jak się mówi, lecz także tego, co się owym mówieniem robi. Obok konstruowania wypowiedzi z punktu widzenia języka ważne jest również skonfrontowanie wypowiedzi z pytaniami: kto, dlaczego, w jakim celu, kiedy i gdzie. Umiejętność odpowiedzi na te pytania to baza kompetencji komunikacyjnej i kulturowej. Uobecniająca się w dyskursie inność to inność wiedzy o świecie interlokutora, a także inność wynikająca ze sposobu wyrażania owej wiedzy. Wiedza o świecie ograniczona jest więc ramami kognitywnymi pełniącymi funkcję zinternalizowanych przez członków danych

zbiorowości kulturowej kategorii poznawczych (CHYMKOWSKI 2004: 102). Ta inność warunkowana jest:

- ♦ zakresem znaczeniowym pola leksykalnego,
- ♦ regułami syntaktycznymi,
- ♦ kontekstami wypowiedzi, związanymi z użyciem języka i działaniem — wyrażenie ma znaczenie tylko w nurcie życia.

W komunikacji międzykulturowej interesują nas postawy wobec *Innych, Obcych*. Przybierają one następujące postaci (por. GOLKA 2010: 177—180):

- ♦ nieufność wobec *Innych/Obcych* — przejawia się raczej w bierności;
- ♦ niepewność — charakteryzuje się nieprzewidywalnością zachowań i dezorientacją w zdarzeniu komunikacyjnym. Pogłębia ona dystans między interlokutorami, jak również uniemożliwia akceptację tych drugich;
- ♦ brak zainteresowania kontaktami z *Innymi/Obcymi* — łączy się również z brakiem wiedzy o innych kulturach i ich sposobach zachowania;
- ♦ tolerancja — to neutralna akceptacja *Innych/Obcych*. Charakteryzuje ona najniższy szczebel kontaktu międzykulturowego. Ryszard Kapuściński pisze „Nie ma między nami komunikacji, dialogu [...]. Powinniśmy pójść dalej niż tylko tolerować *Innych*. Doświadczenie nauczyło mnie, że fakt poznania likwiduje masę agresji. Olbrzymie pokłady wrogości wynikają z nieznaności tego *Innego*” (KAPUŚCIŃSKI 2007: 158);
- ♦ zaciekawienie — to postawa znacznie odważniejsza niż tolerancja, charakteryzuje się życzliwością i może być pierwszym krokiem do dialogu;
- ♦ komunikowanie międzykulturowe — zakłada prowadzenie dialogu, spotkanie różnych kultur;
- ♦ szok kulturowy — to dezorientacja związana z inną grupą (STEPHAN, STEPHAN 1999: 137—139). To okres odczuwania i reakcji nieprzystosowania, niepokoju, stresu, a nawet agresji;
- ♦ ksenofobia wobec *Innych/Obcych* — to postawa ostentacyjnie negująca *Obcych* znieważająca ich, często zabarwiona szowinizmem.

Autorzy opracowań wskazują jeszcze na wiele postaw. Z punktu widzenia glottodydaktyki te przedstawione wydają się najważniejsze. Podsumowując rozważania, możemy zestawić cechy przypisywane *Swoim* i *Obcym/Innym* (ŁALAK 2007: 91; GOLKA 2010: 174):

<i>Swoi</i>	<i>Inni/Obcy</i>
znajomość	nieznajomość
podobieństwo	odmienność
przewidywalność	nieprzewidywalność
zaufanie	nieufność
oczekiwanie lojalności	przewidywany brak lojalności
bezpieczeństwo	zagrożenie
wyznawanie ustalonych wartości	wyznawanie odmiennych wartości
łatwość komunikowania	trudności w komunikacji

wspólne symbole	odmienne symbole
emocje pozytywne	emocje negatywne
bliskość	dystans
inkluzja i integracja	ekskluzja i wyłączenie
poczucie identyfikacji	poczucie odrębności

Innych rozpoznajemy poprzez przeciwstawienie ich nam, sami zaś określamy siebie poprzez różnice wobec innych. Każda z przedstawionych par nie jest dychotomiczna. Często możemy je określić jako stopień inności, obcości czy odczuwania *Innego*. Granice są płynne i wielką rolę odgrywają konteksty, w których jednostka kategoryzuje *Innych/Obcych*. Ważne dla glottodydaktyki jest odkrywanie obcości i inności wobec kultury kraju, w którym się przebywa. Łączy się z tym problem tożsamości własnej i tej nowej, nabywanej w komunikacji międzykulturowej.

Inność i obcość, a także postawa reprezentowana przez jednostki w zdarzeniu komunikacyjnym, zmieniają się. Następuje przekształcenie wielu relacji. Zgodnie z teorią Wolfganga WELCHA (1998) w perspektywie hybrydyzacji w kulturze i w jednostce wiele składników ulega rozmyciu, złagodnieniu czy obojętności. Niemalą rolę odgrywa tu globalizacja, mobilność, komunikacja biznesowa i media.

Użytkownik własnej kultury i języka w komunikacji z *Innym, Obcym* powinien uwzględniać:

- ♦ tradycję i pamięć historyczną (normy, ideologie),
- ♦ socjalizację (enkulturowość, tożsamość, osobiste doświadczenie),
- ♦ zasady komunikacji (zachowania językowe i pozajęzykowe w dyskursie, cele komunikacyjne),
- ♦ społeczną i socjalną organizację (rodzina, krewni, znajomi, obraz własnej osoby).

Między kulturami istnieje polaryzacja zróżnicowania. Jednocześnie potrzebna jest wiedza dla komunikacji międzykulturowej. Możemy wyróżnić pojedyncze aspekty, które należy uwzględnić w interakcjach. Centralny punkt stanowią język i komunikacja. Dalej możemy wyróżnić cały szereg aspektów warunkujących dobrą komunikację z *Innym*. Te pojedyncze aspekty mające wpływ na komunikację kulturową tworzą spolaryzowane zróżnicowania, prowadzące do typologii czy taksonomii kulturowej.

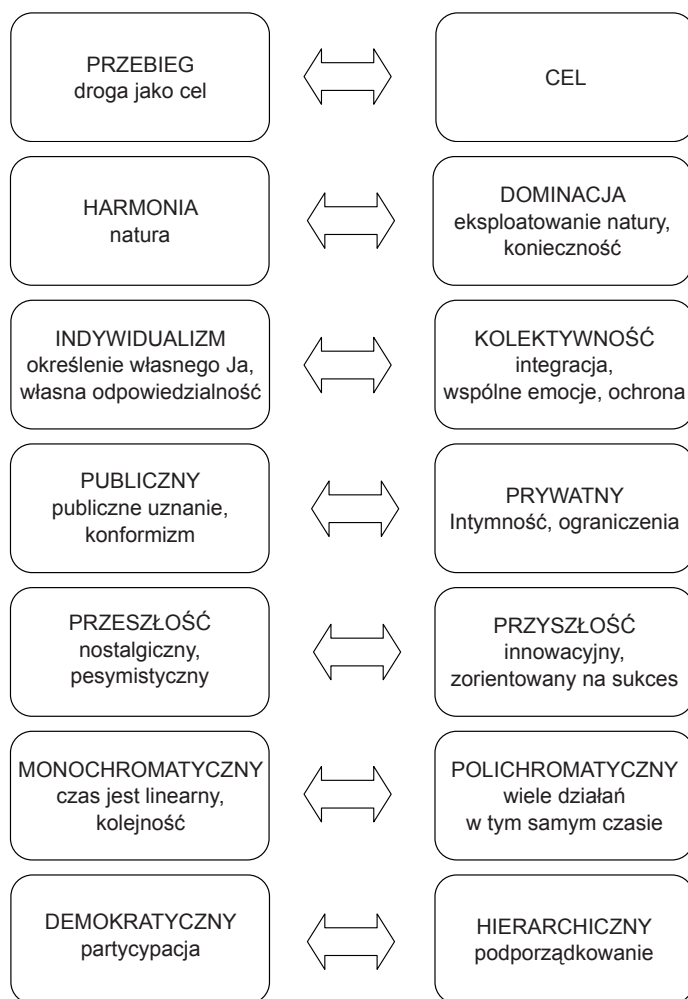
Pojedyncze aspekty komunikacji międzykulturowej (por. HERINGER 2004: 143) to:

- ♦ wiedza o świecie,
- ♦ narodowy charakter,
- ♦ indywidualność,
- ♦ światopogląd,
- ♦ postrzeganie czasu,
- ♦ przestrzeń i sposoby jej wykorzystania,
- ♦ myślenie,
- ♦ wartościowanie,
- ♦ język i komunikacja,

- ♦ ubiór,
- ♦ pożywienie i jedzenie,
- ♦ komunikacja niewerbalna,
- ♦ stosunki socjalne,
- ♦ wzory zachowań,
- ♦ praca i jej typ,
- ♦ religia,
- ♦ instytucja i system prawny.

Pojedyncze aspekty komunikacji wyznaczają spolaryzowane skale, przyporządkowane myśleniu. Układają się one w opozycje.

SCHEMAT 2. Zróżnicowanie kulturowe — spolaryzowane opozycje



Schemat 2 pokazuje zróżnicowanie kulturowe pod względem przebiegu realizacji celu, działania — harmonijnego lub dominującego, osobowości indywidualnych bądź kolektywnych, dominacji działań publicznych i prywatnych. Ponadto uwzględnia zróżnicowanie wynikające z historii i przeszłości oraz przyszłości, wykorzystania czasu monochromatycznego i polichromatycznego. Jeżeli w danych kulturach mamy do czynienia z polaryzacją zróżnicowań w omawianych zakresach, to komunikacja międzykulturowa może być utrudniona, czasem wręcz niemożliwa. Przedstawione, wybrane z wielu teorii aspekty, kontrasty i różnice są bazą dla komunikacji międzykulturowej. Ale nie należy zapominać, że kultury i ich codzienność nie stanowią zamkniętych obszarów, ciągle się zmieniają i są bardzo dynamiczne. Zmieniają się też manifestacje kulturowe. Elastyczność i wielość nowych sytuacji w kulturach powoduje, że komunikacja powinna być kompleksowa i hybrydyczna.

Podsumowując ten rozdział, należy stwierdzić, że kultury:

- ♦ nie są zamknięte — historycznie ukształtowane podlegają ciągłemu dynamicznemu procesowi zmian;
- ♦ są odmienne — różnią nas w zachowaniach językowych i komunikacyjnych. Różne są też artefakty;
- ♦ są płynne, giętkie — nie żyjemy w jednej, niezmiennej kulturze. Jesteśmy przyzwyczajeni do zmian, różnych sytuacji, do których się przystosowujemy;
- ♦ są kompleksowe — wiedza o działaniu jak i same umiejętności zachowań i działań są cały czas modyfikowane. Należałoby zadać pytanie, które działania zostają, budując tożsamości mocne. A może tylko pozostały w kompleksowych kulturach tożsamości słabe?;
- ♦ nie są homogeniczne — dzisiaj już wiemy, że różnimy się kulturowo od *Innych*. W naszych stylach życia i preferencjach występują zasadnicze różnice w porównaniu do *Innych*. Dla jednych kultur ważna jest gospodarka, zdrowie i religia, a dla innych rodzina, miłość i przyjaźń.

Komunikacja z *Innym*, *Obcym*, *Drugim*, *Trzecim*...

Socjologia i kultura życia codziennego stanowią w dzisiejszej glottodydaktyce uzupełnienie dydaktyki kultury. Proponuję do jej wprowadzenia metaforę „przestrzeni międzyludzkiej”. Nawiązuje ona do myśli nieuczesanych Stanisława Jerzego Leca, który w dobie podboju kosmosu zastanawiał się, „kiedy człowiek pokona przestrzeń międzyludzką” (LEC 1966: 111). Podobnych metafor używał ksiądz Józef TISCHNER (2006: 237). Mówił o „międzyludzkiej przestrzeni dialogu”, „przestrzeni obcowania z drugim”. Dla glottodydaktyki to spotkanie z *Innym*, *Obcym*, *Drugim* (SZTOMPKA 2009: 40). Te obszary zaludniają 4 typy postaci: wróg, obcy, odmieniec i sąsiad. W glottodydaktyce możemy spotkać każdego z nich. Nasze działania powinny iść w kierunku tolerancji, co nie oznacza rezygnacji z różnorodności i odmienności, a także roztopienia naszej swoistości we wspólnym, homogenicznym kotle globalnej kultury.

Kolejnym elementem wchodzącym w program współczesnej kultury i glottodydaktyki są konteksty życia codziennego. Występują one szeroko w programach i podręcznikach. Mamy bowiem teksty o pracy, szkole, wypoczynku i o tym, co jest najbardziej typowe — spotkania z innymi ludźmi i nawiązywanie z nimi różnorodnych relacji. Konteksty życia codziennego różnią się jednak w momencie zetknięcia się z inną kulturą. Możemy wyróżnić sześć typów relacji konstytuujących przestrzeń międzyludzką: kontakty (spotkania), interakcje, stosunki i więzi społeczne, tożsamość społeczną i odniesienia wirtualne (SZTOMPKA 2009: 36). Kontakt społeczny to najprostsza relacja. Owo zdarzenie zakłada współobecność w przestrzeni i wzajemną świadomość tej współobecności. Możemy się w takiej przestrzeni różnić zachowaniem, ubiorem, respektowaniem dystansu, czyli tymi elementami, które wynikają z naszej kultury. Ważniejsza jednak od kontaktu jest interakcja. Chodzi bowiem o zorientowanie na działania, zarówno werbalne, jak i niewerbalne (gesty, mowa ciała, mimika, dystans). Podstawę interakcji stanowią rozmowa i orientowanie się na działania drugiego. Spodziewamy się bowiem polskich zasad interakcji, ale w rozmowie z obcokrajowcem te działania werbalne i niewerbalne mogą być inne. Więzy społeczne związane są z czynnikami emocjonalnymi, osobistym zaangażowaniem. Wspólne doświadczenia łączą ludzi, ale

mogą ich też różnić. Niezbędna jest tutaj wiedza, jak zachować się komunikacyjnie wtedy, gdy „pięknie się różnimy”. Trzeba jeszcze wspomnieć o relacjach wirtualnych, w których następuje spotkanie różnych kultur.

Wśród wielu nazw przydawanych współczesności pojawia się także określenie „codziennosc”. Wynika ono niewątpliwie z nietrudnej do zaobserwowania we współczesnym świecie, powszechnej (komunikacyjnej) łączności wszystkich ze wszystkimi, z umożliwionego przez rozwój technologiczny przyspieszenia i zastąpienia interakcji typu face to face interakcjami zapośredniczonymi przez media. Wszystko to doprowadziło do stanu nasilenia procesów związanych z codziennością, ich zagęszczenia, a co za tym idzie — i to wydaje się najbardziej godnym uwagi skutkiem — do zmian w codzienności. Codziennosc coraz bardziej staje się niecodzienna, inna z przyjętymi dotychczas definicjami. Te transformacje doprowadziły do powstania nowej jakości codzienności i przechodzenia tradycyjnej klasycznej codzienności w nową jakość. Taka sytuacja może budzić optymizm lub prowokować reakcje zaniepokojenia. Niewątpliwie jednak, coraz znaczącą rolę w codziennym życiu zaczyna odgrywać kategoria potoczności/kategoria codzienności. Nie przynależy ona tylko do sfery językowej, ale staje się kategorią językowo-kulturową (por. KŁOCH 2006: 13—38), wszechobecną także w mediach. Codziennosc towarzyszy spotkaniom międzykulturowym. Często zmienia swój obraz z codzienności w niecodziennosc (BAUMAN 2009: 77—94), co w konsekwencji może utrudniać porównania i szukanie różnic międzykulturowych. Dotyczy ono np. stylów życia. Dla Polaków codzienność lat 60. czy 70. jest inna w porównaniu z codziennością dzisiejszą. Spotkanie z *Innym/Obcym* może skutkować zetknięciem się z niecodziennoscą jeszcze do tego zabarwioną różnicą kulturową. Obserwujemy to szczególnie w trakcie spotkań ludzi, np. z Azji i Afryki.

Antropologia filozoficzna, filozofia społeczna i socjologia od czasów starożytnych przyjmowały, że człowiek jest istotą społeczną (por. SZTOMPKA 2009: 32) i cały czas żyje, pracuje i umiera w przestrzeni międzyludzkiej (pojęcie za: LEC 1966: 111; TISCHNER 2006: 147—237 i SZTOMPKA 2009: 32—33). W ten układ wchodzi codzienność z jej definicją związaną z rutyną, schematem, wzorcem. Codziennosc jest we współczesnej kulturze kategorią modną, chociaż trudną do opisanie. Stanowi to, czego się nie zauważa, co towarzyszy nam nieustannie, jest przewidywalna i praktykowana. A jednak wymyka się wszelkim definicjom. To, co możemy o niej powiedzieć, dotyczy czterech wymiarów: języka, miejsca, czasu i rzeczy, a więc kategorii często opisywanych w humanistyce. Przestrzeń międzyludzka i codzienność stanowią ramy komunikacji interkulturowej.

Codziennosc od dawna budziła zainteresowanie lingwistów i filozofów. Zastosowali oni dla niej kategorię: potoczność (HOŁÓWKA 1986; FURDAL 1977), definiując język potoczny jako ten, którego używamy na co dzień. Jest naturalny i bytowy. W sporze terminologicznym o wybór najwłaściwszej nazwy pojawiają się określenia: *potoczny*, *często*, *stale się zdarzający*: *często na co dzień*,

powszechnie używany, stosowany, spotykany, codzienny, pospolity, zwyczajny (SZYM CZAK 1979: 856). Sama potoczność/codziennność charakteryzowana jest typizacją, schematyzmem, kolekcją, prostotą (BARTMIŃSKI 1991). Do kolejnych cech codzienności należą: wiedza zdroworozsądkowa, która ma przede wszystkim charakter instrumentalny oraz interakcja, konieczna do porozumiewania się ludzi.

Potoczność/codziennność nie ma jednak tylko wymiaru językowego. W wielu koncepcjach mieści się w kulturze. Nawiązuje bowiem do antropocentryczności. Badacze wykorzystują do jej opisu cechy, pojawiające się w sferze tworzywa językowego, jak również w płaszczyźnie wartości, to jest presuponowanych założeń ontologicznych i poznawczych postaw i ocen, a także w modelu komunikacyjnym (relacjach nadawczo-odbiorczych) (BARTMIŃSKI 1991: 18). Towarzyszy im potoczny/codzienny językowy obraz świata, w którym słownictwo odnosi się do człowieka, jego najbliższego otoczenia i elementarnych stosunków międzyludzkich. W rezultacie codzienność upatruje się dzisiaj jako część wspólną wielu zbiorów, które są w ciągłym ruchu. Wśród wyznaczników dominuje umieszczenie człowieka w kulturze wraz z jego zachowaniami pozajęzykowymi i językowymi uwarunkowanymi sytuacją, interakcją i komunikacją. Tak rozumiana potoczność/codziennność obejmuje: czas, przestrzeń, kategorie stylu życia codziennego, pracę oraz jej charakter, konsumpcję dóbr i usług, ubiór i jego rodzaje, odżywianie, dom, życie rodzinne, obyczajowość, prywatność, zdrowie i wypoczynek, uczestnictwo w kulturze, udział w życiu publicznym, kontakty, interakcje i język. Ponadto w jej skład wchodzić rzeczy jako niezbywalne elementy życia codziennego, np. telefon komórkowy, komputer, (gadżety popkultury), jak również bycie nie tylko w świecie rzeczywistym, lecz także w wyniku rozwoju technologii informatycznych, w świecie wirtualnym. Taki stan rzeczy zmienia starą kategorię codzienności w „niecodzienną” i zmienia tym samym człowieka i jego styl życia. Potoczność/codziennność to kolejna kategoria mająca znaczący wpływ na charakter komunikacji międzykulturowej.

Kategorię codzienności analizowała również współczesna socjologia. Jej badacze zwracali uwagę na:

- ♦ domeny życia codziennego (SCHÜTZ 1970; BOGUNIA-BOROWSKA, SZTOMPKA 2008) z lokalizacją w przestrzeni międzyludzkiej oraz zjawiskami globalizacji i multimedialności. (SULIMA 2000).
- ♦ domeny języka — dzisiaj o potoczności mówimy także pod kątem ontogenezy, procesu myślenia potocznego (HOŁÓWKA 1986) wraz z zasadami, które rządzą owym myśleniem. Należą do nich (SCHÜTZ 1984):
 - zasada generalizacji prostych doświadczeń życiowych, np.: *ubierz się ciepło w zimie, bo się zaziębisz; choroby rodzą się z brudu, więc myj ręce i owoce;*
 - zasada stosowania schematu odniesienia — dotyczy typów i schematów towarzyszących nam na co dzień, np.: *dzień; noc; słońce grzeje; deszcz pada; łyżka służy do jedzenia;*

- zasada typizacji — zdeterminowanej poprzez doświadczenie i kulturę, np.: typowy polski ptak — *wróbel*; typowy owoc — *jabłko*;
- zasada myślenia antropocentrycznego — wszystko, co nas otacza, jest widziane i określane z perspektywy Ja (centralnie usytuowanego w przestrzeni);
- zasada ukonkretnienia abstrakcji — polega na zastosowaniu codziennej metafory typu: *miłość to droga (rozchodzimy się, schodzimy z właściwej drogi życiowej; życzymy nowożeńcom: wszystkiego najlepszego na nowej drodze życia)*. Podobnie w metaforze: *czas to pieniądz (czas tracimy, oszczędzamy go, gubimy, inwestujemy swój czas, wykorzystujemy go)* (LAKOFF, JOHNSON 1988: 30, 73);

- ♦ domeny interakcji w świecie rzeczywistym i interaktywność w sieci.

W nasze codzienne życie wdziera się niecodziennność. Jej przejawy możemy zaobserwować w następujących kontekstach:

- ♦ stosunek do czasu. W klasycznej polskiej codzienności, gdzie obowiązuje nawyk, schemat i rutyna, czas jest liniowy (cykliczny). Wszystko ma ustalony porządek na święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc, urodziny... Współcześnie czas jest punktowy. Dla ludzi liczy się wyłącznie tu i teraz. Czas teraźniejszy zdominował przestrzeń międzyludzkie. Nikt nie chce się zatrzymać, utknąć, ugrzęznąć. Należy chwycić każdą okazję i ją wykorzystać;
- ♦ stosunek do przestrzeni oraz jej scenerii. W tradycyjnej codzienności przestrzeń zawierała się w domu, pracy, mieście, wsi, ulicy. Była otoczeniem — kontekstem do życia. Taka rutynowa przestrzeń jest szara, nudna. Otworzyła się nowa przestrzeń, przestrzeń innych krajów, innych kultur, a także dla ludzi przestrzeń wspólna, określana światem wirtualnym. Młodzi ludzie wchodzi w nią codziennie, nawet starają się tam przebywać dłużej aniżeli w przestrzeni świata rzeczywistego;
- ♦ stosunek do ubioru i akcesoriów. W dawnej codzienności przedmioty były na miarę ówczesnych potrzeb, dzisiaj tryumfują gadzety codzienności: telefon komórkowy, laptop, ipod, notebook. Stają się dla człowieka obowiązkowym wyposażeniem na co dzień, jednocześnie pozwalają na komunikację w każdym miejscu ziemskiego globu;
- ♦ charakter interakcji i kontaktów społecznych. Interakcje ściśle związane z rolami społecznymi przez nas pełnionymi przypisane były do przestrzeni i czasu. Obecnie mamy swobodę w kontaktach, pośpiech. Na co dzień komunikujemy się z *Obcym*, *Innym*. Tracimy granicę oficjalności i nieoficjalności kontaktów;
- ♦ język i towarzysząca mu komunikacja niewerbalna. Język potoczny, czyli jak definiują językoznawcy — nasz język codzienny — polski i obcy dotyczył przede wszystkim kontekstów bytowo-socjalnych. Dzisiaj obserwujemy upotocznienie zachowań językowych w każdym kontekście, zarówno tych publicznych, jak i prywatnych;

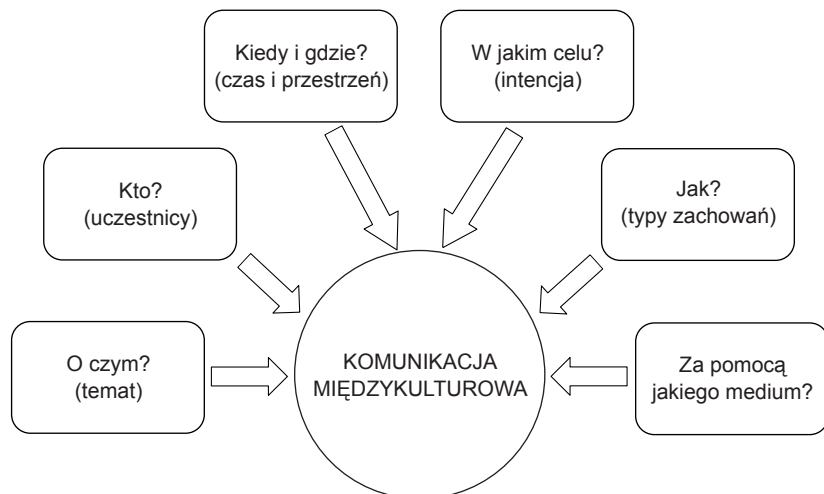
- ♦ stosunek do zabawy. Kontekst zabawy w klasycznej codzienności był uregulowany. Młodzi ludzie dzisiaj poszukują zabawy. Obserwujemy dominację funkcji ludycznej w każdym wymiarze czasu, między innymi w przekazach medialnych mamy rozbudowaną sferę przyjemności. Zmienia się rozrywka i sposób spędzania czasu wolnego;
- ♦ pokusy konsumpcyjne dawniej uwarunkowane były sytuacją gospodarczą. Współcześnie konsumpcja staje się *quasi*-religią. Powstają centra handlowe, które są świątynią, teatrem, parkiem, sklepem... I pełnią zupełnie inne funkcje społeczno-kulturowe niż z te w dawnej codzienności. „Codzienność była nazwą królestwa normy, reguły, kodeksu. Była siedzibą tradycji, dziedzictwa nawyku i zwyczaju” (BAUMAN 2009: 77). Dzisiaj jednak ta kategoria zmienia się. Nie jest już nudną codziennością, „rutyną w strzępach. Co wczoraj było obiektem podziwu, dziś budzi pogardę [...]. Z tego, co się zdarzyło dziś, nie wynika, co zdarzy się jutro. Codzienność wiąże się z przygodnością, zaskoczeniem Wielką Niewiadomą. Doświadczenia codzienne atakowane są przez niecodzienność” (por. BAUMAN 2009: 78), np. nowa komórka, nowy ipod, nowe centrum handlowe, nowy celebryta, nowy świat online. W starej codzienności był czas liniowy, dzisiaj jest punktowy. Styl życia codziennego to puentylistyczna wizja czasu. Ważne jest tu i teraz. Nie liczy się przeszłość, a przyszłość to daleka droga. Istotne staje się więc spłaszczenie przestrzeni widziane oczami jako zbiór powierzchni. Ważne jest ślizganie, serfowanie, a nie zgłębianie i dotarcie do sedna. Taki stan rzeczy jest użytkowaniem i byciem na co dzień nie w świecie offline, ale online. Światy wirtualne weszły jako niecodzienne do codzienności i wyznaczają normy, reguły i zasady.

Komunikacja międzykulturowa w ujęciu glottodydaktycznym dotyczy przede wszystkim przestrzeni międzyludzkiej, przestrzeni świata realnego i wirtualnego oraz kontekstów codzienności. Tam bowiem spotykają się najważniejsze jej wyznaczniki. Możemy przejść pięć zasadniczych aksjomatów komunikacji, szczególnie przydatnych w spotkaniach kultur (WATZLAWICK 1967):

1. Człowiek nie może się nie komunikować.
2. Treść i relacja wyznaczają określony poziom komunikacji.
3. W trakcie komunikacji kolejno występują akty mowy i ważne jest ich następstwo oraz wzory wymiany.
4. Istnieją w komunikacji przekazy analogowe i cyfrowe. Komunikowanie analogowe reprezentowane jest np. przez zachowania niewerbalne, gesty, dystans.
5. Interakcje mogą być symetryczne i komplementarne. Relacje symetryczne oparte są na równości, komplementarne, pokazują różnice w kontekście społecznym i kulturowym.

W ujęciu kognitywnym możemy przedstawić komunikację międzykulturową w postaci ramy (zob. schemat 3).

SCHEMAT 3. Ramy komunikacji międzykulturowej



ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Czas i przestrzeń uwarunkowana jest kulturowo. Inaczej komunikuje się Japończyk z Polakiem, gdyż dla pierwszego z nich występują inne wyznaczniki przestrzeni, a czas postrzega jako cykliczny — dla Polaka czas jest linearny. Ważna jest też liczba komunikujących się — czy mamy do czynienia z komunikacją interpersonalną, grupową, instytucjonalną czy masową. Partnerom komunikacji przypisuje się odpowiednie role kulturowe zależnie od relacji: kobieta — mężczyzna, wróg — przyjaciel, stary — młody. Znaczenie ma również symetryczność relacji, a także rola i ranga społeczna, np. głębokość ukłonu w Chinach i Japonii zależy od wieku, pozycji społecznej i zajmowanego stanowiska. Nieobojętny jest temat rozmowy i jego forma: pisana, mówiona czy elektroniczna. W kulturach azjatyckich najważniejsza część tekstu — temat — znajduje się po długim wstępie; w kulturach zachodnich — zaraz na początku pisma. Logiczność, retoryka, asocjacje w wypowiedzi są uwarunkowane kulturowo. Nie należy też zapominać, szczególnie w wersji mówionej i elektronicznej o tabu. Tekstom zawsze towarzyszy intencja wypowiedzi, cele — zarówno wspólne, jak i różne — które w trakcie spotkania są akceptowane bądź odrzucane. W komunikacji międzykulturowej znaczącą rolę odgrywają zachowania werbalne i niewerbalne. Nie jest obojętne, czy mowa ma charakter pośredni czy bezpośredni, czy jest prowadzona w języku rodzimym czy obcym, a może trzecim? Jak przebiega strukturyzacja konwersacji i wymiany konwersacyjne? Użycie danego medium: pisma, mowy, języka ciała czy medium elektronicznego może spowodować niepowodzenie w komunikacji, np.: w zależności od kultury śmiech może oznaczać wiele różnych rzeczy — od oznak przyjaznego nastawienia do oznak strachu czy podenerwowania lub zażenowania, np.:

Amerykańska konsultantka spóźniła się na spotkanie z klientami w Hongkongu po tym, jak dowiedziała się, że u jej matki zdiagnozowano nowotwór. Chcąc przeprosić za spóźnienie poinformowała klientów o przyczynie, na co oni odpowiedzieli chichotem. Ta pozornie okrutna reakcja zaszokowała ją i rozzłościła. Miesiąc później, gdy poznała bliżej niektórych ze swoich klientów, dowiedziała się, że śmiech oznaczał zażenowanie i zdenerwowanie. Po prostu nie wiedzieli, jak zareagować na tak osobistą i smutną informację¹.

REYNOLDS, VALENTINE 2009: 103

W komunikowaniu międzykulturowym znaczącą rolę odgrywa początek kontaktu. Powitania, pożegnania, wyrazy gościnności i zachowanie przy stole, prośby i podziękowania, sposoby uznawania hierarchii i prestiżu, sposób okazywania pełnionych ról społecznych i stosunek do nich — wszystko to tworzy niezwykle misterne konstrukcje, które zazwyczaj nie są znane podczas wstępnych, początkowych relacji międzykulturowych. Doprowadza to do przerywania komunikacji, może też być powodem zakłóceń w komunikacji interkulturowej. Proces komunikacji międzykulturowej charakteryzuje się wysokim stopniem negocjowania znaczeń, a wymiana informacji przypomina transakcję. W trakcie negocjowania znaczeń mogą występować „miejsca kłopotliwe” powodujące zakłócenia. „Kłopotliwe miejsca w komunikacji biorą się stąd, że komunikujące się strony skłonne są do kreowania znaczeń wysyłanych informacji, jak też do interpretowania znaczeń informacji przesyłanych przez drugą stronę, zgodnie z zasadami rodzimego systemu komunikacyjnego” (ZARZYCKA 2001: 243). W trakcie negocjowania i interpretowania znaczenia dochodzi do zakłóceń (SAVILLE-TROIKE 1989). Niedostosowanie chociażby jednego elementu mowy w konkretnej sytuacji może powodować zakłócenia. Wynikają one z różnic kulturowych, stereotypów, uprzedzeń. Czynniki te mają charakter zarówno antropologiczno-psychologiczny, jak i komunikacyjny. Mogą dotyczyć zakłóceń w przestrzeni międzyludzkiej, a konkretnie w zakresie reguł interakcji, a także w zakresie interpretacji norm interakcji (ZARZYCKA 2001: 245). Ilustracją wskazującą na „miejsca kłopotliwe” są następujące przykłady:

Rozmowa lektorki i palestyńskiego słuchacza w trakcie przerwy

Amenn: *Daj, pani, pieniądze, bo chcę kupić kwiaty na Dzień Kobiet.*

Lektorka (zdenerwowana): *Ja nie chcę kwiatów.*

Kamal (inny student palestyński): *On żartuje. W Palestynie kobiety nigdy nie płacą.*

Lektorka: *W Polsce czasami płacą.*

ZARZYCKA 2001: 247

¹ Jeśli nie podano źródła, przykład pochodzi z prywatnego archiwum autorki.

Wypowiedź szefa produkcji (7.02.2012)

Będąc w Krefeld, chciałem zaprosić znajomego Niemca na piwo, tak już po wszystkim... znałem go już 6 lat, ale nic o nim nie wiedziałem, poza tym, co robi w firmie. Zawsze tylko oficjalne maile, rozmowy telefoniczne. Pomyślałem sobie, że takie spotkanie na neutralnym gruncie może być okazją do lepszego poznania się. Ku mojemu zaskoczeniu Oliver grzecznie mi odmówił, tłumacząc się, że ma inne plany na wieczór. Gdy zapytałem o szczegóły, usłyszałem krótkie „sorry, das ist privat”.

GARLACZ-SOBCZYK 2013

Wypowiedź Polaków przed spotkaniem z niemieckimi kontrahentami

Spóźniliśmy się tylko 10 minut, a Niemców już nie było.

Wypowiedź Niemca w sali konferencyjnej

Znowu musimy czekać. Są wszyscy? Polacy tacy niepunktualni!

W przedstawionych przykładach dochodzi do zakłóceń. W przykładzie pierwszym mamy do czynienia z zakłóceniami w zakresie norm interakcji. Lek-torka nie zrozumiała żartobliwego tonu wypowiedzi i odebrała wypowiedź jako niegrzeczną. W kolejnych przykładach zakłócenia mają charakter interakcyjny uzależniony kulturowo. Punktualność to dla Niemców standard, dla Polaków — spóźnienie się do 15 minut, kwadrans akademicki — to normalność. Przyczyną tego typu nieporozumień jest „niewłaściwa interpretacja reguł interakcji lub innych wzorów kulturowych funkcjonujących w nowym środowisku (ZARZYCKA 2001: 245).

Stworzenie prostej typologii zakłóceń w komunikacji międzykulturowej jest przedsięwzięciem trudnym. Marian GOŁKA (2008: 45) dzieli zakłócenia na:

- ♦ społeczno-kulturowe, wynikające z różnic pomiędzy kodami językowymi rozmówców pochodzących z odmiennych kultur (ich źródłem są m.in. różnice kulturowe, różne style komunikowania się, tzw. klisze językowe, czyli wszelkiego rodzaju uproszczenia, jak np., stereotypy);
- ♦ osobowościowe — są to trudności komunikacyjne, np. z powodu problemów z pamięcią, gdy partnerzy albo rozmijają się co do przypominanych sobie faktów, albo mają problemy z wydobyciem właściwych treści. Z tym wiąże się również odmienne doświadczenie interlokutorów, a także tkwiące w pamięci przekonania i sądy. Nie bez znaczenia jest brak empatii i chłód emocjonalny;
- ♦ formalne, zawarte w cechach samych komunikatów. Zakłócenia występują, gdy odbiorca nie zna albo zna słabo język przekazu, nie zna terminów, których użyto w komunikacji, nie zna pojęć specjalistycznych, nie nadąża za logiką argumentacji, nie potrafi odebrać właściwego znaczenia nadanego przez nadawcę.

Do zakłóceń w komunikacji międzykulturowej należy również incydent krytyczny, będący „typowym — a więc ponadindywidualnym — wydarzeniem, które przebiega i kończy się w sposób nieoczekiwany i niezrozumiały dla przynajmniej jednej ze stron interakcji. Zaskoczenie doświadczane jest jako frustrujące, ambarasujące i narażające na szwank cel przedsięwziętych działań” (BOSKI 2010: 500). Zwraca się również uwagę na nieoczekiwane i nieprzyjemne występowanie takich sytuacji, które mogą doprowadzić do konfliktu (HERINGER 2010: 120). Jak zauważa Paweł Boski, do sytuacji krytycznych dochodzi, gdyż „każda ze stron posuwa się przez pewien czas bezkolizyjnie i pozornie bezpiecznym traktem interakcji. W kluczowym momencie oba programy kulturowe doprowadzają aktorów do kolizji, która jest tyleż nie do uniknięcia, co nieintencjonalna [...]. Dla sprawcy to, co się stało, jest całkowicie niezrozumiałe, a dla odbiorcy oznacza intencjonalne pogwałcenie konwencji rytuału, obyczaju czy innej świętej zasady postępowania” (BOSKI 2010: 586). Zamiast spotkania z kulturą mamy zderzenie kultur (HALL 1987: 31). Określenia incydenty krytyczne i miejsca kłopotliwe w literaturze przedmiotu często stosuje się zamiennie. Kolejnym pojęciem towarzyszącym zakłóceniom w komunikacji międzykulturowej jest szok kulturowy.

„Szok kulturowy to sytuacja, w której osoba wywodząca się z pewnego kręgu kulturowego konfrontuje się z przedstawicielem innej kultury. Szok kulturowy może zaistnieć, kiedy komunikujące się jednostki bądź grupy należą do kultury wysokiego kontekstu; to znaczy, kiedy część komunikacji jest mocno zakodowana w postaci niewerbalnej (np. milczenie, gestykulacja), a przez to trudna do odczytania przez drugą stronę podejmującą komunikację. [...] Szok kulturowy jest związany z komunikacją międzykulturową” (WIKIPEDIA 2014). W zneutralizowaniu działania szoku kulturowego pomóc mogą (OBERG 1960):

- ♦ znajomość języka nowo poznanej kultury — umiejętność posługiwania się językiem jako podstawowym narzędziem komunikacji wpływa pozytywnie na psychikę (człowiek jest bardziej pewny siebie i rozumie lepiej otoczenie);
- ♦ kontakty towarzyskie;
- ♦ oswojenie się z myślą, że proces adaptacji jest procesem trudnym i wymagającym poświęceń;
- ♦ pomoc z zewnątrz;
- ♦ budowanie relacji z otoczeniem.

Szok kulturowy wiąże się z dłuższym przebywaniem w obcej kulturze, jest reakcją na zmianę otoczenia, wiąże się z „brakiem lub zniekształceniem wielu bodźców, z którymi spotykamy się we własnym kraju, i zastąpienie ich innymi, obcymi nam bodźcami” (HALL 1987: 171). W przeciwieństwie do incydentu krytycznego, szok kulturowy jest zjawiskiem rozłożonym w czasie. Kalvero OBERG (1960) wyróżnia cztery fazy procesu adaptacji kulturowej:

1. Miesiąc miodowy — etap fascynacji nową kulturą;
2. Kryzys, szok kulturowy — okres frustracji, niepokoju i złości;

3. Ożywienie, adaptacja — uświadomienie sobie problemu wynikającego ze zderzenia kultur i konieczność jego rozwiązania (ERLL, GYMNIICH 2010: 67);
4. Dopasowanie, stan równowagi — akceptacja obyczajów norm i zachowań kraju goszczącego.

Ostatnia faza może przybierać formę pełnej asymilacji, lepszego zrozumienia kultury innej, ale też poczucia wyobcowania i dyskryminacji.

Wskutek szoku kulturowego ludzie wykształcają dwa typy postaw:

1. Idealizacja kultury rodzimej i ostre przeciwstawianie się nowemu środowisku — postawa bliższa cywilizacji zachodniej.
2. Porzucenie kultury rodzimej na rzecz nowej kultury — postawa charakterystyczna dla kultur prymitywnych; ma to na celu lepsze i szybsze przyswojenie sobie obcych wzorców kulturowych.

„Jak pięknie się różnimy”, czyli o komunikacji międzykulturowej

W literaturze przedmiotu pojawiają się pojęcia: interkulturowość, interkulturowa komunikacja, interkulturowe różnice, interkulturowe nauczanie. Obok nich występują: międzykulturowa komunikacja, edukacja międzykulturowa¹.

Komunikacja międzykulturowa (ang. *intercultural communication*) to wszelkie oddziaływania między różnymi kulturami mające na celu nawiązanie kontaktów pomiędzy nimi i wzajemne poznanie. Brak tych kontaktów może prowadzić do nieznanomości innych kultur (szok kulturowy) i nieporozumień pomiędzy nimi (konflikt kultur). Komunikacja międzykulturowa to także badanie sytuacji, gdy pomiędzy ludźmi z różnych kręgów kulturowych zachodzi interakcja (GUDKUNST 1992; HERINGER 2004).

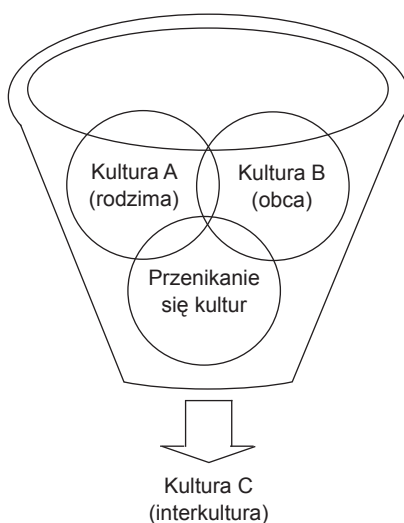
Myron W. Lustig i Jolene Koester definiują ją w sposób następujący: „Komunikacja interkulturowa jest symbolicznym, interpretacyjnym, transakcyjnym, umieszczonym w kontekście procesem, w którym stopień zróżnicowania między ludźmi jest na tyle duży i istotny, że wytwarza różne interpretacje i oczekiwania na temat tego, co może być uważane za kompetentne w procesie wytwarzania wspólnych znaczeń (LUSTIG, KOESTER 1993: 58). Na inną cechę w komunikacji międzykulturowej zwracają uwagę Larry A. SAMOVAR i Richard E. PORTER (1994: 19–24). Dla nich komunikacja interkulturowa zachodzi wtedy, gdy informacja, która musi być rozumiana, jest wytwarzana przez członka jednej kultury w celu skonsumowania jej przez członka innej kultury (SAMOVAR, PORTER 1994, za: ZARZYCKĄ 2000a: 32). Ważna jest więc efektywność i skuteczność procesu komunikacji.

¹ Łaciński przedrostek *inter-* oznacza w złożeniach: *między, wśród, wewnątrz*. *Oxford English Dictionary* (1989; 1982) odnotowuje słowo „intercultural”, wyjaśniając, że chodzi o wzajemną relację między ludźmi bądź rzeczami. W polskich słownikach (pod. red. Doroszewskiego, Szymczaka czy Dunaja) nie znajdziemy hasła *interkulturowy* ani *międzykulturowy*. Od momentu wprowadzenia na amerykańskich uczelniach zajęć poświęconych interkulturowości oraz prac związanych z komunikacją interkulturową pojęcie te rozpowszechnia się. W polskiej literaturze zamiennie stosuje się pojęcia *interkulturowy* i *międzykulturowy*, traktując je synonimiczne.

W literaturze naukowej spotykamy się z wieloma pojęciami pokrewnymi komunikacji międzykulturowej. Należą tu: *cross-cultural communication*, *inter-cultural communication* (patrz wyjaśnienia: ZARZYCKA 2000a: 33—34). W polskich opracowaniach przenikają się dwa pojęcia — *komunikacja międzykulturowa* i *komunikacja interkulturowa*. Nie ma więc jednoznacznej, ustalonej definicji. Przyjmuje się, że komunikacja międzykulturowa dotyczy rozumienia różnych kultur, zaś interkulturowa — związana jest z porozumiewaniem się i interakcją członków dwóch różnych kultur (TORENC 2007; MIKUŁOWSKI-POMORSKI 2006; MACKIEWICZ, red. 2005; HERINGER 2004 i inni). W kształceniu kompetencji wymagamy zarówno znajomości kultury własnej, jak i obcej oraz umiejętności interakcji w obydwu kulturach, stąd propozycja równoważnego traktowania pojęć: *międzykulturowość* i *interkulturowość*. W zakresie semantycznych definicji prefiksy *inter-* i *między-* są bardzo zbliżone. Przedrostek *inter-* tłumaczony jest jako pierwszy człon wyrazów złożonych oznaczający: *między*, *śród*, *wzajemny*, *współwewnętrzny*. Już pobieżna analiza semantyczna wykazuje co najmniej dwa tropy znaczeń — jeden, dotyczący czegoś, co jest okresem przejściowym między jednym a drugim, kolejny zaś, związany jest ze znaczeniem wewnątrz czegoś. Bycie między jednym a drugim punktem zaburza czas i przestrzeń. Nie potrafimy do końca ustalić konkretnego miejsca. Uważamy więc, że możemy używać pojęć: *komunikacja międzykulturowa* i *komunikacja interkulturowa* zamiennie.

Komunikacja międzykulturowa to proces przenikania się interakcji i wzajemnego oddziaływania kultury A — rodzimej i kultury B — obcej. Zjawisko to widoczne jest na schemacie 4:

SCHEMAT 4. Przenikanie się i interakcja kultury rodzimej i obcej



Komunikacja międzykulturowa ma swoje miejsce również w glottodydaktyce. Zakłada ona lepsze rozumienie kultury własnej oraz inności kulturowej. Ważna jest refleksja wobec doświadczeń własnych, a także otwartość na to, co obce, inne, nieznanne. Podstawę stanowi perspektywa wzajemnego postrzegania, a więc perspektywa podmiotowa. Uczący się i nauczający są podmiotami dysponującymi własnym światem znaczeń kulturowych, mają swój świat kulturowy. Nie jest to pełnienie „ról kulturowych” ani efekt samego przebywania w kulturze drugiej. Głównie chodzi o otwartość na innego, rozumienie jego rzeczywistości. W nauczaniu języków obcych występują różne układy komunikacyjne realizujące zasady komunikacji interkulturowej. Podstawowa relacja dotyczy interakcji: nauczający i grupa jednokulturowa lub wielokulturowa. Kolejny model wiąże się z interakcją między nauczającym a grupą wielokulturową, gdzie porozumiewanie się zachodzi także na poziomie grupy, jak również w kontaktach poza salą lekcyjną — w społeczeństwie.

Kultura polska	Wielokulturowość	Spółeczeństwo polskie
Nauczający języka — lektor	Uczący się Anglik Uczący się Niemiec Uczący się Litwin Uczący się Japończyk Uczący się Amerykanin	Spółeczeństwo w kulturze nauczanego

Taka komunikacja międzykulturowa w grupie wielojęzycznej wymaga przestrzegania wielu zasad. Należą do nich: zasada otwartości, aktywności, autopoźnania, dynamiczności, konstruktywności, dialogowości różnorodności oraz autentyczności (TORENC 2007: 141). Otwartość w komunikacji międzykulturowej oznacza wyjście poza salę lekcyjną i zetknięcie się z sytuacjami realnego życia codziennego. Nie brakuje tu problemów i konfliktów. Komunikacja międzykulturowa wymaga interakcji i aktywności nie tylko w procesie dydaktycznym, ale też w warunkach nieprzewidywalnych, w sytuacjach poza lekcją. Aktywność dotyczy poszukiwania informacji związanej z innością kulturową, ale też umiejętności ewaluacji takiej informacji i interpretacji na tle własnej wiedzy o swojej kulturze. Słuchacze mogą poznać lepiej własną kulturę, uświadamiając sobie inność/obcość, w której przebywają. Wiąże się to często z przyjęciem osobistej hipotezy i uświadomienia sobie, co mnie łączy, a co różni z inną kulturą. Zasada dynamiczności dotyczy rozumienia komunikacji kulturowej jako procesu dynamicznego, zmiennego, otwartego, kształtującego nowe znaczenia i wymagającego negocjacji znaczeń. Zasada konstruktywności wymaga od uczącego się nie tylko aktywnego udziału w procesie komunikacji międzykulturowej, ale też współtworzenia, współkonstruowania zachowań komunikacyjnych w zetknięciu z inną kulturą. Wiąże się to z relatywnością interpretacji w wielu sytuacjach.

Podstawą komunikacji międzykulturowej powinien być dialog. Dialog, spotkanie, to forma komunikacji wzajemnej, dwukierunkowej, zwrotnej. Towarzyszą mu zawsze: kontekst strukturalny, społeczny i kulturowy. Dialog tworzy się na prawach ekwiwalentności, czyli wynegocjowanych form i treści. Występuje w nim interakcja, wzajemność i zrozumienie. Najczęściej łączy, a nie dzieli. W kontaktach między ludźmi lub grupami posługującymi się innym językiem i zamieszkującym inne kraje mamy do czynienia z dialogiem międzykulturowym. Komunikacja międzykulturowa odbywa się dzisiaj w nowej przestrzeni. Jest wielostronna, globalna, odkrywa nowe wzory i modele. Globalizacja w istotny sposób zmienia warunki, natężenie i przebieg dialogu międzykulturowego. Inne też jest rozumienie skuteczności komunikacji. Uczestnicy procesu mają własną wiedzę, doświadczenie i własne znaczenia kulturowe. W trakcie komunikacji interpretują i negocjują znaczenia, co nie znaczy, że we wszystkim muszą się zgodzić. Pozostaje różnica, inność przyjmowana przez obie strony dialogu. W dialogu może pojawić się również różnorodność, która wynika z innej wiedzy i doświadczenia kulturowego. Na tę stronę komunikacji powinni zwrócić uwagę nauczający. Rozumienie obcej rzeczywistości to zastosowanie wewnętrznych i zewnętrznych strategii uczenia się w kontakcie z innością kulturową. Punkt wyjścia stanowią teorie subiektywne uczących się, dotyczące postrzegania własnej kultury i skonfrontowania jej z kulturą obcą. Podstawą komunikacji międzykulturowej powinna być autentyczność (FINKBEINER, KOPLIN 2001). Wymaga ona wyjścia poza salę, poza podręcznik i zatopienie się w codziennych sytuacjach. Materiał badawczy — codzienne, autentyczne sytuacje, ale też rozmowy uczących się zawierające subiektywne oceny zdarzeń, pozwalają lepiej zrozumieć inność kulturową. Omówione zasady komunikacji międzykulturowej są jednocześnie wskazówką do prowadzenia procesu dydaktycznego.

W komunikacji ważne jest poznanie różnic kulturowych. Każda kultura postrzega świat i rzeczywistość inaczej. Posiada odmienne zbiory przekonań, norm i wartości. Aby komunikacja międzykulturowa była skuteczna, nauczający powinien poznać podstawowe zasady różniące kultury. W pracy omawia się tylko wybrane zagadnienia, takie, które mają znaczenie dla glottodydaktyki. Należy do nich podział kultur według Geerta HOFSTEDEGO (1991; 2007) i Edwarda T. HALLA (1984; 2001). Zwraca się uwagę na różnicę między:

- ♦ kulturami indywidualizmu i kolektywizmu (HOFSTEDE 1991; 2007);
- ♦ kulturami wysokiego i niskiego kontekstu (HALL 1984; TROMPENAARS 1983);
- ♦ czasem: linearnym, elastycznym i cyklicznym (HALL 2001);
- ♦ elementami niewerbalnymi, innymi w znaczeniach dla różnych kultur (HALL 1987; GESTELAND 2000).

Nie wyczerpuje to pełnego opisu różnic kulturowych, ale te przedstawione w opracowaniu mają być pomocą dydaktyczną, zarówno dla uczących, jak i nauczających.

4.1. Kultury indywidualizmu i kolektywizmu

Kontekst i sytuacja wiążą się z funkcją referencyjną. Dotyczą one zachowań komunikacyjnych ludzi w zależności od dominacji jednego z nich. W tabeli 1 przedstawiono klasyczne zachowania ludzi pochodzących z różnych kontekstów.

Przedstawione różnice ułatwiają komunikację międzykulturową. Są pomocne w procesie dydaktycznym. Nauczający dla uczących się, a pochodzących z kultur indywidualizmu, powinni zwrócić uwagę na następujące zasady. W kulturach indywidualizmu, do których należą: Ameryka Północna, Europa Północna i Zachodnia, Australia, Nowa Zelandia zwraca się uwagę na samodzielne podejmowanie decyzji życiowych i niezależność. Ważna jest tożsamość jednostki i jej dominacja nad grupą. Relacje międzyludzkie postrzegane są jak umowy, które można wypowiadać, a nawet zrywać w imię interesów jednostki. Uwzględnia się też przestrzeń osobistą, osobne biura, pokoje, zachowanie prywatności. Zbiorowiska ludzi traktowane są jako inwazyjne wtargnięcie w przestrzeń osobistą. Komunikacja jest bezpośrednia i osobista, a komunikaty są jasne, wprost skierowane do interlokutora. W przestrzeni komunikacyjnej zachodzi linearne rozumowanie oraz działania przyczynowo-skutkowe. Liczą się efekty, konkurencyjność i oddzielenie komunikacji prywatnej od biznesowej czy szkolnej.

TABELA 1. Różnice między kulturami indywidualizmu i kolektywizmu

Kultury	
indywidualizmu	kolektywizmu
liczy się zawarcie transakcji, koncentracja na wynikach	liczą się relacje międzyludzkie, koncentracja na procesie
krótkoterminowe korzyści	długoterminowy wzrost
liczy się zawartość (fakty, liczby, współczynniki, statystyka)	liczy się kontekst, doświadczenie, intuicja, relacje
rozumowanie linearne	rozumowanie nielinearne
niezależność	zależność
konkurencyjność, podejmowanie decyzji	współpraca, zgodność
bezpośrednia komunikacja, jasny przekaz	ukryte znaczenia, wieloznaczny przekaz
odpowiedzialność jednostki	zachowanie twarzy
prywatne biura, pokoje	otwarta przestrzeń
czas linearny, niecierpliwość	czas elastyczny, cierpliwość

ŹRÓDŁO: REYNOLDS, VALENTINE 2009: 38.

W kulturach kolektywizmu (Afryka, Azja, Bliski Wschód, Afryka Południowa i Środkowa, Australia, Oceania) wszystkie działania podejmowane są kolektywnie. Najważniejsza jest grupa i kolektywna wartość MY. Bierze się pod uwagę wartości takie jak harmonia, godność osobista, zachowanie twarzy, szacunek dla starszych,

lojalność. Przestrzenie są wspólne w domach i w pracy, gdyż nie ma potrzeby ich dzielenia. Praca odbywa się przy wspólnych stołach, w otwartych przestrzeniach biurowych, zaś poruszanie się w wielkich zbiorowościach ma ustalone zasady i nie przeszkadza. Na przykład w tokijskim metrze ludzie ustawiają się w kolejce do metra — przestrzenie, tj. miejsce zatrzymania się pociągu (a ściślej punkt, w którym znajdować się będą drzwi pociągu), są oznaczone. Gdy wagony metra zatrzymują się na stacji, ludzie robią miejsce wychodzącym, zachowując swoją kolejkę. Wychodzący opuszczając wagony, omijają kolejkę wchodzących. Po zakończeniu wysiadania, wsiadający w porządku wchodzą do metra. Komunikacja jest złożona i zmienna, komunikaty są wieloznaczne. Obowiązuje budowanie relacji międzyludzkich i harmonia. Problemy przedstawione są całościowo w szerokich kontekstach, stąd komunikacja bywa rozmyta i pełna metafor. Relacje międzyludzkie i współpraca to zasada w kulturze kolektywnej, w której realizuje się zadania w czasie elastycznym, a ważne w komunikacji jest „zachowanie twarzy”.

Przedstawione, wybrane uwagi wskazują na różnice między kulturami. Uwzględnienie ich w trakcie komunikacji międzykulturowej ułatwia porozumiewanie się, ale też pomaga w przygotowaniu procesu dydaktycznego, uwzględniającego pochodzenie osób z różnych kultur.

4.2. Czas linearny, elastyczny i cykliczny

W różnych kulturach różnie postrzegany jest czas (zob. tabela 2). Prowadzi to do wielu konfliktów i nieporozumień. Czas linearny (Anglosasi, Niemcy, Skandynawowie) wymaga harmonogramów, punktualności, odmierzania upływającego czasu. W czasie elastycznym (Hiszpanie, Włosi, Portugalczycy, Grecy, Arabowie, Latynosi) robimy wiele rzeczy w tym samym czasie, ale dotrzymanie umówionego terminu może być wyjątkowo trudne. Kulture żyjące w czasie cyklicznym (kultury rolnicze, ale też Japończycy, Chińczycy, Koreańczycy) poddają się naturalnemu rozwojowi wypadków. To czas reguluje nasze życie i należy mu się podporządkować. Takie podejście do czasu i zrozumienie innej kultury znacznie ułatwi komunikację.

Pojęcia czasu w kulturze nie można dokładnie przyporządkować danym krajom. Czas cykliczny bowiem „występuje np. w społeczeństwach rolniczych, plemiennych, w starożytności, w plemionach barbarzyńskiej Europy we wczesnym średniowieczu, zanim przyjęły one chrześcijaństwo. Czas cykliczny polega na tym, że jest postrzegany jako wciąż powracający cyklami zdarzeń na takiej zasadzie, jak pory roku. W takich społeczeństwach powszechnie uważa się, że czas zatacza koła, powracając rytmem pór roku i pojawiających się i odchodzących kolejnych pokoleń” (WIKIPEDIA 2012). Także na dawnej polskiej wsi obowiązywał czas cykliczny, wyznaczony przez pory roku i związane z tym prace rolnicze. Jednak pojęcie czasu jest kategorią kulturową, nieobojętną w porozumiewaniu się.

TABELA 2. Postrzeganie czasu w różnych kulturach

Czas		
linearny	elastyczny	cykliczny
czas postrzegany jest jako jednostka, którą można oszczędzać, zużywać lub marnować	czas postrzegany jest jako płynny, elastyczny	czas postrzegany jest jako zataczające koło, powtarzalny
wykonywanie zadań w kolejności	jednoczesne wykonywanie wielu zadań	wykonywanie zadań po długim czasie kontemplacji i refleksji
nacisk na wykonanie zadania w wyznaczonym czasie	nacisk na zbadanie relacji związanych z danym zadaniem	nacisk na długoterminowe efekty zadania
oddzielenie pracy od życia rodzinnego i towarzyskiego	łączenie pracy, życia rodzinnego i towarzyskiego	dostrzeganie powiązań we wzajemnych zależnościach między ludźmi a zadaniami
próba kontrolowania czasu przez wprowadzenie harmonogramu	reagowanie równolegle z wydarzeniami dnia	wiara w to, że życie wpływa na czas
patrzenie w przyszłość	skoncentrowanie się na teraźniejszości	skoncentrowanie się na przeszłości

ŹRÓDŁO: REYNOLDS, VALENTINE 2009: 60.

Warto więc w trakcie uczenia języka i kultury obcokrajowców zwrócić uwagę na to, że członkowie kultur indywidualnych są punktualni, lubią harmonogramy, koncentrują się na określonym problemie, planują krótkoterminowo. Słuchacze żyjący według czasu elastycznego często spóźniają się i nie traktują tego faktu jako brak szacunku czy lekceważenie. Wyznaczanie precyzyjnych terminów jest dla nich dość kłopotliwe. Często wykonują jednocześnie wiele czynności, co dla przedstawicieli kultury czasu linearnego może być odbierane jako brak szacunku. Uczący się, pochodzący z kultury czasu cyklicznego są bardzo punktualni, a spóźnienie traktują jako niegrzeczne. Starają się zbudować dobre relacje międzyludzkie i cenią przede wszystkim kontakty bezpośrednie, a nie e-maile. Osoby z tej kultury muszą przemyśleć wiele kwestii, zanim podejmą decyzję, należy być więc cierpliwym i wyrozumiałym.

4.3. Kultura wysokiego i niskiego kontekstu

Edward T. Hall w swoich opracowaniach zwrócił uwagę, że kultury możemy podzielić na kultury niskiego i wysokiego kontekstu (zob. tabela 3). Ma to ścisły związek z komunikacją międzykulturową, gdyż kultury niskiego kontekstu stosują bezpośrednie komunikaty werbalne, a w wysokim kontekście ceni się kontekst komunikacyjny, zaś znaczenia bywają ukryte czy też metaforyczne i wieloznaczne. Kultury krajów azjatyckich, arabskich i śródziemnomorskich

są zaliczane do kultur wysokiego kontekstu, podczas gdy Amerykanie, Niemcy, Szwajcarzy, Skandynawowie należą do kultur niskiego kontekstu (REYNOLDS, VALENTINE 2004: 42). Oczywiście, nie są to dzisiaj podziały binarne. Wiele zachowań przyporządkowanych do wysokiego kontekstu jest obecne w zachowaniach komunikacyjnych ludzi z kontekstu niskiego. Jeżeli przyjmujemy podmiotowe, subiektywne rozumienie kultury, takie wymiany są dość częste.

TABELA 3. Różnice między kulturami wysokiego i niskiego kontekstu

Kultura	
wysokiego kontekstu	niskiego kontekstu
komunikacja za pomocą ukrytych znaczeń	komunikacja bezpośrednia, dosłowna
podporządkowanie działań relacjom między- ludzkim	oddzielenie pracy od relacji międzyludzkich
komunikacja niewerbalna	komunikacja werbalna
cenienie zbiorowych inicjatyw i podejmowanie decyzji	cenienie indywidualnej inicjatywy i podejmo- wania decyzji
postrzeganie relacji pracodawca — pracownik jako osobistej	postrzeganie relacji pracodawca — pracownik jako bezosobowej
poleganie na intuicji i zaufaniu	poleganie na faktach i statystykach
preferowanie stylu niebezpośredniego w wypo- wiedziach pisemnych i ustnych	preferowanie stylu bezpośredniego w wypo- wiedziach pisemnych i ustnych
logika nieliniarna i dochodzenie do wniosków „naokoło”	logika linearna
postępowanie zgodnie z duchem prawa	postępowanie zgodnie z literą prawa

ŹRÓDŁO: HALL, HALL 1990; REYNOLDS, VALENTINE 2009: 50.

W opracowaniach z zakresu komunikacji międzykulturowej znajdziemy wiele przykładów różnicy i inności w kontekście kultury polskiej i obcej. W definicjach pojawiło się pojęcie różnicy, toteż ten krótki przegląd dotyczący organizacji i charakteru społecznego oraz narodowego w kulturach może okazać się bardzo pomocny. Oczywiście, nie wyczerpujemy wszystkich wskazanych w literaturze różnic kulturowych, takich jak dystans wobec władzy, męskość vs żeńskość, unikanie niepewności, uniwersalizm vs partykularyzm i inne (por. HOFSTEDE 1991; HALL 2001; MIKUŁOWSKI-POMORSKI 2006: 262—379). Wybrane do opisu różnice wydają się najbardziej przydatne w glottodydaktyce.

W codziennej komunikacji ludzi z różnych kultur można natknąć się na różnice w formach grzecznościowych: powitaniach i pożegnaniach, sposobach uznawania hierarchii, zachowaniu się przy stole, wręczaniu prezentów, zadawaniu pytań na tematy osobiste, zapraszaniu, bezpośrednim użyciu „Tak” i „Nie”. Inne też są w różnych kulturach sposoby prowadzeniu rozmowy na różne tematy, w tym tematy tabu, stosowanie milczenia czy formy przekonywania i krytyko-

wania. Osobną grupę tworzą somatyzmy; oczy, głowa, ręce, usta odgrywające w komunikacji międzykulturowej znaczną rolę.

Przywitania

W komunikacji międzykulturowej ważny jest początek kontaktu — otwarcie komunikacji. Należą tu elementy grzecznościowe, różne w różnych kulturach, takie jak pozdrowienia i pożegnania. W Polsce pozdrawiamy się oficjalnie i nieoficjalnie, używając form: *dzień dobry*, ale też: *cześć, co słychać?*. Odpowiedź jest echem pozdrowienia, bywa też zachętą do szerszej wypowiedzi typu: *stara bieda, jakoś leci, a co u ciebie?*. W Turcji, wchodzący do sklepu często są witani słowami: *Hayirli işler* (zdrowe zakupy, interesy), a u fryzjera: *dobrego zdrowia*. W Paragwaju usłyszymy: *mucho gusto* (chętnie) w Chinach: *chi guo-le* (czy już Pan jadł). Znane amerykańskie: *How do you do* (jak się miewasz, odpowiednik polskiego dzień dobry), nie wymaga konkretnej odpowiedzi, jest tylko echem zmiany ról. Różnice występują też w początku rozmowy telefonicznej. W Polsce, odbierając telefon, mówimy: *słucham*, w Niemczech — *ja*, Francuzi używają — *oui*, Włosi — *pronto*, Hiszpanie — *dígame*, a Finowie — *ja hei* lub *puheelimessa*. Osobną rolę odgrywa komunikacja niewerbalna w różnych kulturach. Często zastanawiamy się, czy podać rękę, jak mocno, jak długo trzymać ją w uścisku. W Polsce osoba starsza podaje rękę młodszej, ale w Iranie nie potrząsa się ręką podawaną mężczyźnie, nie podaje się też ręki kobiecie, w Malezji najpierw wyprostowuje się ręce, dotyka się rąk partnera, a następnie dotyka się rękami piersi (serca), co znaczy: *ja pozdrawiam cię całym sercem*. Na Filipinach witają się mężczyźni krótkim uderzeniem po plecach. W Korei pozdrowienia wiążą się z głębokością ukłonu.

Na uniwersytecie w Korei studenci ciągle pytali panią profesor z Polski o wiek. Dla starszej pani profesor było to niegrzeczne i nie na miejscu. Pytający byli jednak niecierpliwi, natarczywi, wręcz natrętni. Pani profesor później dowiedziała się, że zachowania grzecznościowe — pozdrowienia, okazywanie szacunku i głębokość ukłonu zależne są od wieku osoby. Studenci chcieli ustalić, jak powinni się zachowywać w stosunku do pani profesor.

Na uniwersytecie w Niemczech wchodzący do wspólnej sali wykładowców witali się podaniem ręki. Ostatnia przychodząca osoba miała obowiązek przywitać się z wszystkimi. Polska lektorka nie знаła tej zasady grzeczności. Przyszła na zajęcia ostatnia i powitała wszystkich głośnym Guten morgen, nie podając nikomu ręki. Zostało to skomentowane przez Niemców, którzy uznali, że lektorka jest niegrzeczna i źle wychowana. Nawet zwrócono jej głośno uwagę, na temat obowiązujących zasad grzeczności. Lektorka była bardzo zaskoczona i próbowała tłumaczyć, że podanie wszystkim osobom ręki zajęłoby dużo czasu, a zaraz zaczynały się zajęcia. Następnego dnia

lektorka przyszła pierwsza do wspólnej sali. Usiadła przy stole i wchodzący musieli jej podawać rękę i się z nią witać.

Formy adresatywne

W wielu kulturach formy adresatywne są bardziej skomplikowane aniżeli w języku polskim. Często są one źródłem interkulturowego nieporozumienia. W wielu kulturach sposoby zwracania się do innych są różne. W krajach iberyjskich nazwisko złożone jest z nazwiska ojca i matki, w krajach hiszpańskojęzycznych nazwisko ojca stoi na pierwszym miejscu, w Brazylii — na drugim. Na Tajwanie, a częściowo też w Chinach pojawia się chrześcijańskie imię na początku, np. *Maria Ho Chin*. Problemem jest też użycie nazwiska, imienia, a także tytułów. Niemcy witają się przez podanie ręki na początku i po zakończeniu spotkania. Uścisk dłoni powinien być pewny i serdeczny. Niemcy zwracają się z dużą rezerwą do innych osób i nawet po dłuższej znajomości używają formy grzecznościowej „Pan”, „Pani”, dodając nazwisko. Nie powinniśmy więc sami wychodzić z inicjatywą przejścia na „Ty”, tak długo, aż nie padnie taka propozycja. Z punktu widzenia kontaktów służbowych jest to bardzo stosowne i podkreśla szacunek do drugiej osoby. Każda kultura ma własny kodeks stosowania form adresatywnych. Warto poznać go, wybierając się do innego kraju.

Pytania osobiste

Przebywając w towarzystwie ludzi pochodzących z różnych kultur, zadajemy sobie często pytanie, czy możemy zapytać o sprawy osobiste, rodzinne, liczbę dzieci, żonę, wiek. Pytania osobiste w Indonezji są tabu; jeżeli spotykamy się z Arabem, to nie pytamy o jego żonę. W krajach arabskich należy unikać wszelkich dyskusji o polityce, krytycznego wypowiedziania się o regułach, jakie narzuca islam, o roli i wyglądzie arabskich kobiet itp. W kontaktach biznesowych pytanie o żonę arabskiego klienta lub zwracanie się do niej bezpośrednio również może zostać niewłaściwie odczytane — jako przejaw osobistego zainteresowania — i uznane za dalece niestosowne.

Szwajcarzy uważają pytania osobiste jako wtykanie nosa w nie swoje sprawy. Nie pytamy w Polsce o wiek kobiety, orientację seksualną. Nie powinniśmy też pytać o wysokość zarobków.

Przyjmowanie prezentów

Dary, prezenty mają swoją proveniencję kulturową. Należy ją znać, gdyż w różnych kulturach obdarowanie bliźniego bywa różnie postrzegane. Dary możemy podzielić na (NIEWDANA 2006: 266):

- ♦ instrumentalne, w których dawca wykorzystuje moralną zasadę wzajemności do osiągnięcia własnych celów. Znaczeniowo łączą się z łapówkami;
- ♦ relacyjne — mające wpływ na komunikację interpersonalną i wymagające odwzajemnienia w postaci daru;
- ♦ dobroczynne — bezinteresowne, które leżą poza zasadą wzajemności.

W polskiej kulturze, w czasie wizyty goście przynoszą kwiaty dla pani domu i alkohol. Inaczej przebiega sposób składania darów w kulturze chińskiej. Prezenty związane są najczęściej ze świętami Nowego Roku Księżycowego, Festiwalu Środka Jesieni, Święta Smoczyc Łodzi, ale także z ceremoniami wesela i pogrzebu. Dary ofiarowane przy tych okazjach to najczęściej potrawy, zwłaszcza jeżeli są specjalnością określonego regionu, oraz alkohol. W czasie wesel i pogrzebów zazwyczaj darami są pieniądze wkładane do koperty. Koperta ofiarowana nowożeńcom jest czerwona, a suma pieniędzy parzystą, zaś koperta dana rodzinie zmarłego — biała, a suma nieparzysta (NIEWDANA 2011: 246). Chińczycy i Japończycy przywiązują ogromną wagę do wizytówek i zanim rozpoczniemy kontakty służbowe, przygotujmy sobie eleganckie kartoniki, najlepiej w dwóch językach — z jednej strony w angielskim, i z drugiej, z tłumaczeniem tekstu na język japoński, chiński. Brak wizytówek jest dla japońskiego rozmówcy ogromnym zaskoczeniem, świadczy o nieprzygotowaniu się jego partnera do rozmów i oznacza nieznaną zasad. Trudno będzie wówczas zdobyć zaufanie partnerów biznesowych. Wręczanie i odbieranie biletów wizytowych odbywa się zawsze oburącz, drukiem skierowanym do odbiorcy. Po otrzymaniu należy zapoznać się z tekstem wizytówki i położyć ją przed sobą na stole, przy którym odbywają się rozmowy. Po zakończeniu spotkania koniecznie należy zabrać wizytówkę ze sobą. Tak samo jak wizytówki, podarunki wręczamy i odbieramy oburącz, kłaniając się nisko. Ważny jest sposób zapakowania prezentu. Japończycy pakują prezenty niezwykle ekskluzywnie, prezentując przy tym najwyższy kunszt. Nawet pudełko czekoladek, które jest doskonałym upominkiem, należy z dużą starannością zapakować. Zaproszenie do domu należy traktować jako zaszczyt i wielkie wyróżnienie. Arabowie przywiązują dużą wagę do prezentów. Cenią sobie wysokiej jakości przedmioty i gadżety. Nie powinniśmy obdarowywać naszych partnerów alkoholem — religia zabrania im picia, a także podarunkami zawierającymi motywy zwierzęce. Mężczyźni natomiast nie powinni przywozić prezentów dla kobiet. Gdy sięgasz po coś albo podajesz coś Arabowi, pamiętaj, aby uczynić to prawą ręką. Posługiwanie się lewą ręką jest tabu. Spotkania towarzyskie i biznesowe odbywają się głównie w restauracjach lub kafejkach. Bardzo ważne jest, aby przyjmować oferowane jedzenie i napoje, odmowę bowiem odbiera się jako osobistą zniewagę. Ponieważ wizyta trwa z reguły kilka godzin i nie kończy się szybko, trzeba uzbroić się w cierpliwość. Tradycyjny posiłek arabski składa się z wielu dań i oczekuje się, że spróbujemy każdego z nich (CEDROŃSKA 2008).

Prezenty odgrywają w kontaktach międzykulturowych ogromną rolę. Należy jednak znać ich znaczenie w danej kulturze.

Kulturowe pułapki językowe

Na pułapki narażone są przede wszystkim osoby tłumaczące — nieuwzględnianie różnic kulturowych, np. przy tłumaczeniu sloganów reklamowcy z języka pierwszego na język drugi prowadzi do licznych pomyłek.

Oto 10 przykładów ilustrujących niestosowność językową w komunikacji marketingowej:

General Motors bez sukcesu usiłował wprowadzić na rynek południowo-amerykański model samochodu Nova. Dział marketingu GM uznał, że taka nazwa najlepiej odda innowacyjny charakter auta. Kłopot polegał na tym, że „no va” po hiszpańsku znaczy — nie jedzie”, czyli — jest zepsuty”.

Nazwę Coca-Cola w Chinach początkowo odczytywano jako „Ke-kou-ke-la”, co oznaczało „ugryźć woskową kijankę” lub „klacz nafaszerowana woskiem”, w zależności od dialektu. Językoznawcy zatrudnieni przez koncern przeanalizowali następnie 40 000 znaków graficznych używanych w pisowni, aby znaleźć fonetyczny odpowiednik: „ko-kou-ko-le”, który już bezpiecznie można przetłumaczyć jako: „rozkosz w ustach”.

Pepsi również nie miała szczęścia w Chinach ze swoim sloganem „Odżyj z generacją Pepsi” („Come Alive with the Pepsi Generation”), co niefortunnie przetłumaczono „Pepsi przywraca do życia Twoich przodków”.

Znany producent pasty do zębów wprowadził na rynek we Francji produkt pod nazwą „Cue”; identyczny tytuł miał kontrowersyjny magazyn dla dorosłych.

Producent koszulek dla mówiących po hiszpańsku mieszkańców Miami z okazji wizyty Ojca świętego zamiast przygotować serię koszulek z napisem „Widziałem Papieża” (vi el Papa), wyprodukował koszulki z napisem „Widziałem Ziemniaka” (vi la Papa).

Skandynawska firma promowała w Ameryce swój odkurzacz za pomocą hasła: „Nic nie ssie lepiej od Electroluxu”.

Kanadyjski piwowar Coors przetłumaczył swój slogan „Wyluzuj się” („Turn it Loose”) na hiszpański „Będziesz miał biegunkę”.

Slogan reklamujący kurczaki, „Potrzeba twardego faceta do miękkiego kurczaka” („It Takes a Strong Man to Make a Tender Chicken”) był przetłumaczony na hiszpański z niezamierzonym rezultatem „Potrzeba rozpalonego faceta do rozkochanego kurczaka”.

Parker, tłumacząc slogan reklamujący długopis, „Nie rozpuści się w kieszeni i nie zawstydzi” („It Won't Leak in Your Pocket and Embarrass You”), zamiast użyć hiszpańskiego odpowiednika „zawstydzić”, wybrał słowo „embarazar”, które znaczy „nasycić, zapładniać, impregnować”. Reklama brzmiała: „Nie rozpuści się w kieszeni i nie wywoła ciąży”.

Amerykański wytwórca odżywek dla dzieci na opakowaniu puszek tradycyjnie umieścił fotografię sympatycznego bobasa. Dopiero po jakimś

czasie Amerykanie zorientowali się, że wiele osób w Afryce nie potrafi czytać i należy na opakowaniach umieszczać fotografię produktu.

WIKIPEDIA 2014

Pokazując różnice między kulturami wybrałam tylko niektóre z nich. Występują one najczęściej na początku kontaktu, rozmowy. Respektowanie *savoir vivre* *Innego*, *Obcego* pomaga nam w fortunnej komunikacji.

4.4. Komunikacja niewerbalna i jej znaczenie w różnych kulturach

Komunikacja niewerbalna wymyka się jednoznacznym klasyfikacjom i kategoryzacjom. Jednak w komunikacji międzykulturowej odgrywa ona wielką rolę. Zwrócił na to uwagę Edward T. Hall, klasyk, który stwierdził, że kultura jest komunikowaniem, a komunikowanie jest kulturą (HALL 1987: 184). Znaczy to, że każda kultura określa sposoby komunikowania się ludzi, jednocześnie ma to wpływ na samą kulturę. Komunikacja niewerbalna obejmuje: proksemikę, kinetykę, chronemikę, haptikę, okulistykę, paralangue i olfaktykę (LEATHERS 2007). Nie omówiono w rozdziale wszystkich zagadnień. Skoncentrowano się jedynie na zjawiskach związanych z przestrzenią i terytorium, kinetyką, a konkretnie gestami oraz wzrokową etykietą. Właśnie te elementy stanowią często różnicę i inność w komunikacji międzykulturowej. Mogą być podłożem nieporozumień i sytuacji konfliktowych.

Przestrzeń i terytorium w perspektywie międzykulturowej

„Przestrzeń, dystanse międzyludzkie, poczucie własnego terytorium nabierają charakteru artefaktu kulturowego, systemu organizującego życie społeczne i system komunikowania” (GŁAŻEWSKA, KUSIO 2012: 129). Wzory zachowań proksemicznych obowiązujące w danej kulturze determinują interakcje między rozmówcami. Odwołajmy się do przykładów. Arabom nie przeszkadza tłok, potrzebują zapachu i bliskości oddechu rozmówcy. Europejczycy potrzebują dystansu, a wtargnięcie w przestrzeń osobistą w warunkach oficjalnych traktują jako zagrożenie. Podejście do przestrzeni uwarunkowane jest kulturowo. E.T. HALL (2003: 12) używa określenia: „japoński, amerykański i arabski typ percepcji”.

W kulturze japońskiej przestrzeń jest minimalizowana i ograniczana do minimum. Rozmiary mieszkań, pokoje hotelowe są często dla Europejczyka nie do zaakceptowania. Ulice w mieście nie mają nazw, a potężne metropolie charakteryzują się wielością dzielnic, mikroskopijnymi parkami i małymi cmentarzami (HALL 2003: 190). Zakorkowane ulice, zatłoczone metro, ale doskonale zaprojektowane, małe mieszkania i parki z zminiaturyzowanymi klombami i drzewkami to przestrzeń Japończyka. Porusza się po niej bardzo swobodnie, ale też pilnie strzeże swojej przestrzeni prywatnej — domu, ogródka czy trawnika. Dla

Japończyka centrum przestrzeni, a więc stoły, łóżka, sprzęty domowe, znajduje się na środku pokoju, gdy tymczasem w kulturze zachodniej umieszczone są one pod ścianami.

Arabowie inaczej rozumieją prywatność i publiczność życia. Muszą odczuwać bliskość, stąd w kontaktach personalnych stoją bardzo blisko siebie, mają zwyczaj dotykać rozmówcę (tylko tej samej płci), patrzą w oczy.

Lektorka języka polskiego uczyła małą grupę Arabów. W sali, w której odbywały się zajęcia, były ławki i wysunięta na środek katedra. Lektorka w czasie zajęć albo stała na środku sali, albo siedziała za katedrą. Studenci arabscy nie potrafili odpowiadać na pytania, siedzieli w grupie i nie brali udziału w zajęciach. Ponieważ był czas ramadanu, lektorka tłumaczyła sobie, że to trudny okres dla Arabów i są zmęczeni. Po zakończeniu ramadanu studenci przynieśli na zajęcia czekoladki, ale przebieg zajęć się nie zmienił — bierność i znudzenie. Na kolejnych zajęciach lektorka zmieniła układ ławek w sali i usiadła bardzo blisko studentów, tak, że mogli odczuć bliskość kontaktu i czuła ich oddech. Grupa zmieniła się diametralnie, była aktywna, zadawała pytania. Arabscy studenci chcieli rozmawiać, wykonywali wszystkie polecenia, byli bardzo aktywni. Mówili studentom z innych grup, że mają najlepszą lektorkę. Zmiana dystansu i bliskość ułatwiła komunikację studentom, ale lektorka wytrzymała tylko do końca semestru.

Arabów łączy silna więź, wielka rodzina skupiona jest pod jednym dachem. Salon umieszczony jest na tyłach domu, a estetyka otoczenia dla Europejczyka może budzić zdziwienie. Zagospodarowanie przestrzeni wiąże się ściśle z zasadami Koranu. Ulice miast arabskich są zatłoczone, a zasady ruchu drogowego nie mają zastosowania. Używanie klaksonu staje się regułą, nie tylko aby uprzedzić, np. przechodnia, ale też by powitać znajomego. Przestrzeń dla Araba jest kategorią oznaczaną i znaczącą.

Inaczej przestrzeń rozumieją Amerykanie, dla których przestrzeń prywatna jest mała, a przestrzeń publiczna jest duża i stosunkowo łatwo dostępna. Dla Polaka jego dom, samochód, zawartość lodówki stanowi zamkniętą przestrzeń prywatną, dla Amerykanina — czyjś dom, samochód czy zawartość lodówki i samoobsługa mieszczą się w przestrzeni publicznej. W zetknięciu kultury amerykańskiej i niemieckiej powstają silne napięcia. Dla Niemca jego dom jest absolutnie prywatny. Niemcy, będąc na wakacjach, także w innych krajach, chcą spożywać pokarmy przy tych samych stolikach, rezerwują te same leżaki, kładąc na nich ręczniki, mimo wyraźnego zakazu ze strony gospodarzy. Strukturyzują przestrzeń, wyznaczając w niej granice swojej prywatności. Przestrzenie nie zawsze uwarunkowane są różnicami kulturowymi, np. lotniska, supermarkety, bary typu Mc Donalds. W wyniku procesów globalizacji taka przestrzeń wolna jest od określonych wymagań.

Gesty, mimika, zachowania wzrokowe i dotyk w kulturze

W kiniezyce nie ma znaczeń uniwersalnych. Konteksty kulturowe wyznaczają znaczenia gestom, spojrzeniu czy ruchom mięśni twarzy. Jednym z determinantów warunkujących kodowanie i dekodowanie zachowań kinezycznych jest płeć, inna kultura, w której żyjemy. „Arabowie podczas rozmowy wyjątkowo żywo gestykulują, zwłaszcza gdy coś, o czym mówią, jest ich zdaniem ekscytujące, jak np. polityka. U Arabów gesty rąk, mimika twarzy i postawa ciała stanowią integralne i nieodzowne elementy przekazu werbalnego” (GŁAŻEWSKA, KUSIO 2012: 145).

Gesty i postawy ciała regulowane są społecznymi konwencjami i tradycją. W kulturze Japonii ukłony wyznaczają społeczną interakcję — od nieformalnych do oficjalnych i bardzo oficjalnych; im głębszy ukłon, tym większy szacunek. Gesty towarzyszą też powitaniom i pożegnaniom, np. podanie dłoni (Europa), ukłon (Japonia, Chiny), uderzenie w ramię lub w głowę (Eskimosi), klepanie po plecach (Indianie), pocieranie nosami (Eskimosi i Lapończycy), całowanie w rękę (Polska), złożenie rąk i skiniecie głową — Indie (TOMAŃSKI 2011: 55). Gesty często towarzyszą kodowi werbalnemu. W różnych krajach te same gesty mogą mieć różne znaczenia. Doprowadza to do sytuacji kłopotliwych, a nawet krytycznych.

Figa to gest oznaczający w krajach europejskich pogardę, informujący, że nic ci się nie należy, a w Brazylii, Kolumbii i Wenezueli to symbol szczęścia.

Uniesiony kciuk oznacza *świetnie, w porządku, dobrze*, ale w Australii, na Bliższym Wschodzie i w Zachodniej Afryce jest to gest wręcz obraźliwy, a w Japonii oznacza mężczyznę lub pięć.

Gest Kozakiewicza jest w Polsce jednoznacznie interpretowany jako pogarda, ale w Anglii oznacza komplement seksualny, a w Portugalii — *nie mam pieniędzy*.

Gest OK — kółeczko ma także różne znaczenia — pozytywne: *wszystko w porządku*, ale w Brazylii jest to gest obsceniczny, a w Meksyku oraz w Turcji ma wydźwięk seksualny.

Należy pamiętać, że te same gesty mają różne znaczenia. Warto tę wiedzę wykorzystać w glottodydaktyce.

W komunikacji potrzebny jest kontakt wzrokowy, lecz w zależności od kultury sposoby ich reprezentacji mogą być różne. W kulturze Zachodu obowiązuje bezpośredni kontakt wzrokowy, unikanie patrzenia w oczy rozmówcy może być sygnałem kłamstwa, nieszczerości. W kulturach Wschodu patrzenie komuś w oczy jest niestosowne. Można to zaobserwować w trakcie zajęć ze studentami z Palestyny, Iranu, Jemenu czy Japonii. W trakcie zajęć przymykają oczy, co nie jest oznaką zasypiania, tylko sygnałem koncentracji i skupienia się, ale też unikania kontaktu wzrokowego. Kultury Europy i Ameryki utrzymują kontakt wzrokowy, kiedy słuchają wypowiedzi, a w trakcie mówienia monitorują tylko wzrokiem rozmówcę, spoglądając krótko i chwilowo. Kultury afroamerykańskie, mówiąc, patrzą z uwagą na słuchacza, za to słuchając, odwracają wzrok. W kulturach azjatyckich dzieci uczą się, aby nie patrzyły w oczy osobom starszym,

wypowiadającym się. To oznaka szacunku. Arabskie przysłowie głosi: „oczy są wrotami duszy”, dlatego Arabowie wymagają kontaktu wzrokowego, uznając to jako warunek dobrej komunikacji. Wiedza na temat wzorców stosowanych w kontaktach wzrokowych umożliwia unikanie sytuacji niezręcznych i utrudniających komunikację.

Twarz i mimika wyrażają emocje. Klasyczny uśmiech ma też znaczenie kulturowe. Amerykański *keep smiling* — przyklejony uśmiech do twarzy jest regułą w amerykańskich kontaktach. Japończycy i Chińczycy panują nad swoją mimiką i uśmiechają się rzadko. Nieokazywanie emocji to zasada kulturowa w tych krajach. Uśmiech może też być oznaką strachu lub zażenowania.

Dotyk należy do tych form komunikacji niewerbalnej, która ma także różne znaczenia w zależności od kultury. Rozróżniamy kultury bezdotykowe (niekontaktowe — Amerykanie, Anglicy), unikające zbliżeń nawet przy powitaniu, i kultury dotykowe (kontaktowe — kraje arabskie), w których częste dotykanie dotyczy rozmówców tej samej płci. Arabski kodeks obyczajowy zabrania kobiecie i mężczyźnie w miejscach publicznych trzymania się za ręce, pocałunków, chodzenia pod ramię. Międzykulturowe zachowania haptyczne mają swoje uwarunkowania. Pomagają w komunikacji, ale mogą też ją przerwać. Warto na zajęciach z języka obcego przygotować projekt zachowań niewerbalnych w krajach naszych słuchaczy, pokazując jednocześnie typowe gesty i zachowania polskie.

Skuteczna komunikacja międzykulturowa, również w zakresie wykorzystania bagażu zachowań niewerbalnych, wymaga, byśmy uważnie zapoznali się z komunikacyjnym stylem przyjętym w danej kulturze. Peter ANDERSEN (1988: 272) uważa, że większość różnic kulturowych w zachowaniach niewerbalnych dotyczy następujących wymiarów:

- ♦ bezpośredniości i ekspresyjności — dotyczących kultur kontaktowych i niekontaktowych;
- ♦ indywidualizmu — związanego z przestrzenią kontaktujących się ze sobą;
- ♦ męskości — łączącej się z pozycją mężczyzny i kobiety w kulturze, np. kraje arabskie a Europa;
- ♦ dystansu władzy — sygnały niewerbalne informują o statusie władzy rozmówców, np. ukłony czy kontakt wzrokowy;
- ♦ wysokiego i niskiego kontekstu.

Zachowania niewerbalne wymagają właściwej kompetencji międzykulturowej. Należą do niej głównie zachowania wzrokowe, uważne słuchanie i uśmiechanie się.

Dale G. Leathers proponuje dziewięć wskazówek, które mogą być wykorzystane dla ułatwienia skutecznej komunikacji w innej kulturze. Cytując je, proponuje się przeniesienie ich na grunt dydaktyki, wykorzystując na zajęciach języka polskiego jako obcego.

1. „Zapoznaj się z regułami dotyczącymi okazywania emocji w miejscach publicznych obowiązującymi w danej kulturze.

2. Naucz się i przestrzegaj reguł, które kierują odpowiednimi formami oraz sekwencją zachowań oczekiwanych podczas powitań.
3. Dowiedz się, które różnice w statusie muszą być podkreślane oraz posłuż się właściwymi kulturowo zachowaniami niewerbalnymi w celu uznania takich różnic.
4. Określ stopień kontaktu fizycznego zaangażowania i dostępności, który jest oczekiwany publicznie i zachowuj się tak, aby spełnić te oczekiwania.
5. Staraj się być wrażliwy na specyficzne kulturowo oczekiwania dotyczące posługiwania się dotykiem, ruchem, zachowaniami wzrokowymi oraz wykorzystywania norm czasowych, tak, abyś mógł zachować się w sposób niewerbalnie odpowiedni.
6. Zapoznaj się z niewerbalnymi regulatorami konwersacyjnymi, jakie powinny bądź nie powinny być używane w kulturowo akceptowalnym zachowaniu konwersacyjnym.
7. Zastanów się, które zachowania niewerbalne uznaje się za najważniejsze w rytuale kulturowym, tak, abyś potrafił, jeśli to okaże się konieczne, zmodyfikować swoje własne zachowania niewerbalne, identyfikując się w ten sposób z ważnymi wartościami kulturowymi.
8. Naucz się rozpoznawać i unikać posługiwania się emblematami komunikującymi w danej kulturze znaczenia, które mogą być zinterpretowane jako zniewaga czy obraza.
9. Określ rodzaj ubioru i dodatków osobistych, które są i nie są zgodne z konwencją przyjętą w danej kulturze” (LEATHERS 2007: 406—407).

Standardy kulturowe, stereotypy i autostereotypy w komunikacji międzykulturowej

Zagadnieniami spotkań międzykulturowych szeroko zajmowała się Unia Europejska. Rok 2008 został ogłoszony rokiem „Dialogu międzykulturowego”. Założenia tego projektu i jego konsekwencje powinny zostać wykorzystane w edukacji. W komunikacji i edukacji międzykulturowej nie może zabraknąć wprowadzenia w świat kultury, pokazania wielości i różnorodności kulturowej. W każdej kulturze da się wydzielić charakterystyczne wzory — standardy kulturowe jak również wszechobecne stereotypy i autostereotypy. Standardy kulturowe nie zawsze są przez członków danej kultury uświadamiane. Jednak stanowią element każdej kultury i obejmują określone wzorce zachowań, wartości i oczekiwania. Przyjmuje się, że zostaną one przez tego *Innego*, *Drugiego* zauważone i respektowane.

W danej kulturze obowiązują normatywnie usankcjonowane i powszechnie przyjęte modele zachowań (interakcji) i postaw. Mają historyczne i kulturowe uwarunkowania i są „zaadaptowanymi odpowiedziami społeczeństwa, narodu lub grupy na określone potrzeby” (KAMMHUBER, SCHROLL-MACHL 2007: 21). W trakcie komunikacji odstępstwa od przyjętych norm zachowań są natychmiast zauważane i krytycznie oceniane. Oprócz standardów, w kulturze występują też stereotypy bazujące na uproszczonym i generalizowanym postrzeganiu *Innego*, odnoszą się do powtarzalnych zachowań, w których rozmówcy sięgają po typowe etykiety, np. *Żyd cię oszuka*, *Polak to złodziej*, *Cygan cię okradnie*, *Niemiec jest punktualny i lubi porządek*. Funkcjonowanie w zachowaniach komunikacyjnych zarówno standardów kulturowych, jak i stereotypów jest podstawą codzienności, postrzegania i interpretacji rzeczywistości przez człowieka. O ile stereotypy nie wymagają wysiłku poznawczego i pozwalają podtrzymać wewnętrzną spójność grupy, społeczeństwa wobec *Innych*, *Obcych*, o tyle standardy wpisane są w kulturę każdego narodu. Spotkanie dwóch kultur obfituje w obecność zarówno standardów kulturowych, jak i stereotypów. Nie stanowią one zbiorów rozłącznych, gdyż wyobrażenia o *Innym*, *Obcym* mogą łączyć się z przyjętymi wzorcami zachowań we własnej kulturze. Jednocześnie odczuwamy tu ogromną bliskość znaczeń, a te umożliwiają dialog — spotkanie dwóch kultur.

Dialog, spotkanie, to forma komunikacji wzajemnej, dwukierunkowej, zwrotnej. Występuje na prawach ekwiwalentności, czyli wynegocjowanych form i treści. Obowiązują w nim interakcja, wzajemność i zrozumienie. Najczęściej łączy, a nie dzieli. Towarzyszą mu zawsze: kontekst językowy, społeczny i kulturowy. W kontaktach między ludźmi lub grupami posługującymi się innym językiem i zamieszkującym inne kraje mamy do czynienia z dialogiem międzykulturowym. Komunikacja międzykulturowa odbywa się dzisiaj w nowej przestrzeni. Jest wielostronna, globalna, odkrywa nowe wzory i modele. Globalizacja w istotny sposób zmienia warunki, natężenie i przebieg dialogu międzykulturowego, a tym samym podnosi wartość standardów.

Czym jest standard kulturowy i jaki ma związek z kształceniem kompetencji kulturowej i międzykulturowej? „Kulturowe normy komunikacji opisuje się zwykle przy pomocy wieloznacznych terminów takich jak »bezpośredniość«, »oficjalność« czy »grzeczność« [...], a w nich mieszczą się elementarne jednostki semantyczne wykorzystane przy formułowaniu opisów kulturowych norm komunikacji. Często określane są jako skrypty kulturowe. Istnienie wspólnego zasobu elementarnych jednostek semantycznych we wszystkich językach świata oznacza, że całe ludzkie poznanie opiera się na tym samym fundamencie pojęciowym” (TABAKOWSKA, red. 2001: 193). Jest to rodzaj katalogu postępowania dotyczącego grzeczności, tradycji, obyczaju, wartości. W każdej kulturze można wyodrębnić charakterystyczne dla członków danej społeczności modele zachowań oraz interakcje, a także typowe postawy kształtowane przez (podobny) sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości, różniące się ich od innych. Dla Alexandra Thomasa są to „wszystkie rodzaje postrzegania, myślenia, wartościowania i postępowania, które są uznawane przez większość członków danej kultury jako normalne, oczywiste, typowe i obowiązujące (THOMAS 1991: 112). Zdaniem Hansa J. Heringera, standardy kulturowe to „specyficzne reguły gry życia społecznego w danej kulturze” (HERINGER 2004: 182). Anna Wierzbicka uznaje, że każda kultura wytwarza inne postawy wobec uczuć, inne strategie uzewnętrzniania uczuć i inne metody radzenia sobie z uczuciami (własnymi i innych ludzi). Te różne normy, które na płaszczyźnie podświadomej cechują daną wspólnotę językową, można wyrazić za pomocą „skryptów kulturowych”. Dotychczasowe badania leksyki różnych języków dowodzą, że pojęcia takie jak radość czy złość nie są uniwersalne. Mają charakter niepowtarzalny i wyrażają unikalny stosunek wobec ludzkich uczuć, charakterystyczny dla tej kultury oraz unikalną perspektywę działania emocjami, poznaniem i zachowaniami społecznymi (WIERZBICKA 1999: 163). Paweł Boski definiuje skrypty kulturowe jako „scenariusze sytuacyjne oraz wkomponowane w nie wzorce interakcji jednostek i ich wzajemnych oczekiwań, normatywnie sankcjonowane i powszechnie przyjęte w danej kulturze. Wskutek powtarzalności i wyuczenia, regulacja psychiczna w ramach skryptu charakteryzuje się znacznym stopniem automatyzacji” (BOSKI 2010: 41). Sebastian Deka pisze, że skrypty kulturowe to „abstrakcyjne byty będące wykształconymi przez określoną

społeczność modelami zachowań (interakcji) oraz postaw (kształtowanych przez sposób myślenia i postrzegania świata), przejawiające się w tychże zachowaniach i postawach (m.in. słownych) obce osobom spoza dzielącej je grupy i zazwyczaj przez nie albo niedostrzegane, albo dla nich rażące, niekiedy niezrozumiałe i budzące sprzeciw” (DEKA 2006: 164). Przestrzeń kulturowa wymaga znajomości standardów kulturowych, zarówno rodzimych, jak i obcych. Tego typu wiedza i umiejętności umożliwiają interpretację zachowań tego *Innego* oraz pomagają w osiągnięciu porozumienia i zrozumienia.

Standardy kulturowe (TABAKOWSKA, red. 2001: 193; WIERZBICKA 1999: 164; 2007) podporządkowane są definicji kultury i dotyczą wartości, norm, reguł w kulturze, które obejmują praktyki komunikacyjne bazujące na spostrzeganiu, myśleniu, opiniowaniu i działaniu. Standardy kulturowe zawierają reguły gry życia społecznego w kulturze. Nie zawsze są w pełni uświadamiane przez rodzimych użytkowników kultury i języka. Dla glottodydaktyka powinny być podstawową wiedzą, która będzie wykorzystana do kształcenia umiejętności międzykulturowych.

Badania nad standardami kulturowymi są szeroko zakrojone. Warto wspomnieć tu także prace Alexandra Thomasa (1991, 2005), Richarda Markowsky’ego i Alexandra Thomasa (1995), Hansa J. Heringera (2004), Marty Torenc (2007), które mogą być wykorzystane w nauczaniu komunikacji międzykulturowej. Na podstawie lektury dowiadujemy się, jakie elementy budują, np. standardy chińskie. Należą do nich:

- ♦ zachowanie twarzy,
- ♦ socjalna harmonia,
- ♦ biurokracja,
- ♦ etykieta,
- ♦ sprawy rodzinne i praca,
- ♦ sieć znajomości i powiązań (Guanxi),
- ♦ etykieta i takt,
- ♦ humor (MARKOWSKY, THOMAS 1995: 125).

Kulturowe standardy niemieckie to:

- ♦ interpersonalny dystans,
- ♦ inicjatywa,
- ♦ bezpośredniość w kontaktach interpersonalnych (np. dyskusja naukowa),
- ♦ reguły w zachowaniu i działaniu,
- ♦ autorytety,
- ♦ potrzeba porządku i organizacji,
- ♦ bliskość cielesna (otwartość),
- ♦ prywatność,
- ♦ osobista własność,
- ♦ poczucie obowiązku,
- ♦ role społeczne (mężczyzna, kobieta) (THOMAS 1991; HERINGER 2004: 186—192).

Opis standardów kulturowych chińskich i niemieckich wymaga komentarza. Trzeba bowiem oddzielić rzeczowość, obiektywność, ale też subiektywność stosowania owych standardów. Składają się one z socjalnych reguł i konwencji, mogą różnić się: realizacją, reformulowaniem, np. w zetknięciu z wieloma kulturami i zastosowanymi strategiami w trakcie konwersacji.

Treści polskich standardów kulturowych zamykają się w tematach i zagadnieniach realizowanych w ramach zajęć z zakresu kultury, w praktycznej nauce języka, jak też programach nauczania. Odwołuję się w tym miejscu do prac Władysława T. Miodunki (2000; 2004). Grażyny Zarzyckiej (2000; 2004), Przemysława E. Gębali (2006), Anny Burzyńskiej, Urszuli Dobesz (2004), Mirosława Jelonekiewicza (2004), Piotra Garncarka (1997; 2006) i innych. Polskie, wybrane standardy kulturowe zostały opracowane na podstawie katalogu wiedzy zamieszczonym w ESOKJ, czyli *Europejskim systemie opisu kształcenia języka: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ 2003). Wykorzystano również programy z zakresu kultury polskiej (MIODUNKA, red. 2004). Przekładając wiedzę o obcych standardach kulturowych na wiedzę o polskich standardach, możemy wydzielić obszary, które obejmują:

- ♦ grzeczność i gościnność,
- ♦ reguły w zachowaniu i działaniu uzależnione od sytuacji konwencjonalnych i niekonwencjonalnych, (np. zwyczaje, obyczaje),
- ♦ autorytety,
- ♦ religijność,
- ♦ praca i potrzeba improwizacji w sytuacjach krytycznych,
- ♦ tabu (np. seksualne, religijne, obyczajowe),
- ♦ prywatność,
- ♦ osobista własność,
- ♦ role społeczne (mężczyzna, kobieta),
- ♦ honor, ojczyzna,
- ♦ zachowania niewerbalne.

Wiedza o standardach kulturowych służy kształceniu kompetencji międzykulturowej. Dotyczy ona umiejętności:

- ♦ samodzielnej analizy i refleksji nad kulturą polską i własną,
- ♦ interpretowania kultury polskiej na tle kultury własnej,
- ♦ postrzegania i analizy własnego nastawienia oraz przejawów kulturowych form zachowania, czyli postrzegania siebie i innych w kontekście składników kultury,
- ♦ identyfikacji nieporozumień i strategiczne podejście do konfliktów na tle kulturowym,
- ♦ podejścia do obcości i rozwiązywania sytuacji trudnych w różnych praktykach komunikacyjnych (MYCZKO 2005: 34).

Treści standardów kulturowych zmieniają się pod wpływem rozwoju społeczeństwa i dzięki procesom globalizacyjnym. Nie bez znaczenia jest przyjęcie opcji podmiotowego traktowania kultury.

Oprócz standardów kulturowych występują także stereotypy i autostereotypy. Dotyczą myślenia i mówienia, często decydują o zachowaniu i działaniu. Definiujemy je jako językowe wyrażenia będące wyrazem przekonania skierowanego na grupy społeczne lub na jednostkę — członka danej grupy. Mają formę logicznego sądu, który w sposób niezwyfikowany, z tendencją do wartościowania emocjonalnego przypisuje pewnej klasie osób określone właściwości lub sposoby zachowań. Oznaczają się wysokim stopniem upowszechnienia i często są mylone ze standardami kulturowymi. Stereotypy mają swoją genezę w tradycji i paradygmacie kulturowym, stąd użytkownik języka drugiego — L2 — obcując z obcą kulturą, traktuje je jako obowiązujące schematy konceptualizujące proces rozumienia zjawisk kulturowych i społecznych. Funkcjonowanie stereotypów związane jest z:

- ♦ kategoryzacją — spełniają rolę wartościowanych etykietek, np. *Polak — pijak, złodziej*;
- ♦ generalizowaniem — pełnią rolę obrazów w naszych głowach, uogólniają wypowiedź i dotyczą wszystkich, np.: *kobieta kierowca to zły kierowca*;
- ♦ powtarzaniem i petryfikacją, np.: *Polak to pijak i złodziej, dlatego uważaj na Polaków, na pewno coś ukradnie* (tak jak w dowcipie — *Hans, jedziesz samochodem do Polski. Nie martw się o twój samochód, on już tam jest*);
- ♦ wartościowaniem — w większości stereotypy wartościują negatywnie, budują opozycje *my — oni, swój — obcy*;

Stereotypy zostały wprowadzone przez Waltera LIPPMANA (1922) jako „obrazy w głowach ludzi”. Są to „obrazy ludzi i rzeczy, obrazy uproszczone częściowe i jednostronne służące ułatwionemu diagnozowaniu zjawisk, uzgodnieniu wspólnych ocen, i tworzeniu przez to więzi społecznych” (BARTMIŃSKI 2007: 106). W komunikacji kulturowej ekonomizują one wysiłek poznawania świata, ale też dają ludziom poczucie bezpieczeństwa, pomagają w działaniu. Józef Chałasiński pisał: „stereotypy są to definicje ludzi, przedmiotów, stosunków i sytuacji, których dokonujemy na każdym kroku, i które przekazuje tradycja społeczna. Nie są one wynikiem logicznego rozumowania, lecz wynikiem doświadczenia, w którym dominującą rolę odgrywają procesy instynktowne. [...] Rzeczywistość społeczna [a także kulturowa — U.Ż.B.] jest więc światem obrazów o konwencjonalnej, zmiennej treści, to świat stereotypów i mitów” (CHAŁASIŃSKI 1935: 48—49). Niezwykle użyteczne badania stereotypów dla komunikacji międzykulturowej przedstawiła Uta QUASTHOFF (1998). Zwraca ona uwagę, że stereotypy są traktowane jako składnik kompetencji językowej i egzemplifikuje to przykładem: *Mój wujek Willi jest bardzo pruski*, czyli następuje tu stereotypowy osąd dotyczący Prusaka jako punktualnego, lubiącego porządek dokładnego, oraz jako składnik kompetencji pragmatycznej i wiedzy o świecie, np.: *Mąż mojej przyjaciółki jest bardzo skąpy. Jest Szkotem; Był Żydem wobec innych* — w znaczeniu <był przebiegły i chciwy>.

Warto również zwrócić uwagę na pozytywną rolę stereotypów przejawiającą się w funkcji:

- ♦ kognitywnej — zawierającej koncepcję schematu konceptualizującego proces rozumienia jako działania konstruktywnego,
- ♦ emocjonalnej — zawierającej racjonalizację pewnych postaw i uruchamiającej mechanizmy obronne wobec *Innych*,
- ♦ społecznej — polegającej na wzajemnym postrzeganiu się i współżyciu grup oraz wytworzeniu modelu kulturowej organizacji (QUASTHOFF 1998: 17—18).

Stereotypy w literaturze postrzegane są negatywnie, gdyż utrudniają komunikację. To jest uproszczenie problemu. Jak pisze Jerzy BARTMIŃSKI (2007): „Stereotypy mieszkają w języku”, ale też w kulturze. Stąd dla komunikacji międzykulturowej obecność stereotypów jest faktem. Mamy przecież do czynienia z wiedzą potoczną, zdroworozsądkową. To swoista wiedza o świecie, która musi być włączona do procesu rozumienia. Najczęściej jest ona ukryta i nie ujawnia się wprost. Dopiero zaistnienie określonego zdarzenia komunikacyjnego uruchamia stereotypy. Są one dla osiągnięcia porozumienia niezbędne, a więc musimy znać stereotypy własne oraz obce, po to, aby nawiązać kontakt kulturowy i językowy. Stereotypy mogą też hamować proces porozumiewania się, gdyż z natury są emocjonalne i raczej wartościowanie w nich zawarte jest negatywne.

Należy jednak też zwrócić uwagę, że stereotypy są środkiem strukturyzowania dyskursu i pełnią ważną rolę w komunikacji, są więc funkcjonalnie czymś potrzebnym. Nie mogą jednak budować jedynej wiedzy o języku i kulturze. Warto tu przytoczyć zdanie Uty Quasthoff, która pisze: „Ze względu na nieuchronność stereotypów jako składników poznania społecznego i formy postrzegania innych zawsze z perspektywy grupy własnej, postrzegania etnocentrycznego [...] nauka języków obcych ukierunkowana interkulturowo nie może odbywać się bez uwzględnienia kultury. Model procesu uczenia się, oparty na teorii komunikacji międzykulturowej musi być relacyjny. Jeżeli definiuje się tożsamość własną, definiuje się również ją od nowa i koryguje, a także kontrastuje obrazy innych grup społecznych i narodowych” (QUASTHOFF 1998: 27). Często więc to stereotypy, a nie standardy kulturowe, stają się bazą porównawczą „postrzegania innych zawsze z perspektywy grupy własnej, postrzegania etnocentrycznego lub socjocentrycznego” (QUASTHOFF 1998: 27). Wykorzystanie stereotypów w komunikacji wymaga ustalenia relacji między kulturą własną i obcą oraz zdefiniowania kontekstu, w jakim występują. Łagodzi się wówczas emocjonalne i negatywne wartościowanie zawarte w stereotypach.

Stereotypy związane są z językowym obrazem świata oraz perspektywą i punktem widzenia. Wyobrażenia o narodach w koncepcjach kognitywistów dotyczą takiego składnika konceptualizacji jak kategoryzacja, która: „Traktowana jako aktywny, ludzki proces poznawczy w ujęciach kognitywnych rozumiana jest jako zjawisko złożone, uhierarchizowane” (NIEWIARA 2000: 17). Kategoryzacja

jest wielostopniowa i obejmuje na pierwszym stopniu zjawiska, cechy, relacje i zdarzenia, a na drugim — ilość, czas i oceny. Takie rozumienie kategoryzacji powoduje, że człowiek w swoim umyśle w zetknięciu z *Innym* najpierw ustala kategorię ontologiczną typu: człowiek narodowości X — Polak, Rosjanin, Włoch, a w drugim ustala kategorię: wróg, sąsiad, przyjaciel. Kolejno następuje nałożenie kliszy wyobrazeniowej, która osadza X-a i generuje jego uproszczone oraz generalizowane cechy.

Oprócz stereotypów występują również autostereotypy. To wyobrażenia (zazwyczaj negatywne) o sobie lub własnej grupie społecznej, jej zaletach i wadach. Mają charakter samooceny własnej grupy, do której przyrównujemy przedstawicieli innych grup. Wizerunek własny Polaka, Francuza, Niemca wpływa na motywacje, wybory i życie codzienne. Autostereotypy zmieniają się dynamicznie. Niemalży wpływ na tę zmianę ma globalizacja i mobilność. W badaniach prowadzonych w ramach Projektu Społecznego 2012 (Projekt Badawczy KBN nr 116065433 pt. „Kształtowanie samowiedzy Polaków poprzez dyskurs publiczny” (IS UW)) oraz w innych opracowaniach zwrócono uwagę, że Polaka, Polkę i Polskę cechują:

- ♦ zaradność,
- ♦ zdolność do eksperymentowania z dostępnymi, często ograniczonymi, środkami,
- ♦ skłonność do inwestowania w relacje międzyludzkie,
- ♦ budowanie nieformalnych sieci współpracy i kontaktów,
- ♦ pogłębianie znajomości i zacieranie granicy publiczny — prywatny,
- ♦ zagrożenia wynikające z niepewnej, własnej pozycji,
- ♦ potrzeba tłumaczenia swojej narodowej misji i powoływanie się na trudną historię,
- ♦ niezdolność do przyjmowania porażek,
- ♦ rodzinność,
- ♦ religijność.

Na podstawie tych badań udało się wyodrębnić cechy autostereotypu Polaków układających się w pary:

cwaniactwo	vs	pracowitość
hipokryzja	vs	szczerłość
brak zaufania	vs	otwartość

ROGACZESKA, GOŁDYS 2009

Analizując treści polskich autostereotypów, warto zwrócić uwagę, że nastawione są one przede wszystkim na sferę działania i kontakty międzyludzkie. Tym samym w komunikacji międzykulturowej odgrywają znaczącą rolę.

Celem pokazania wielości i różnorodności kulturowej dwóch etnosów wybrano Polaków i Słowaków. Materiał porównawczy stanowi analiza autostereotypów

w obydwu krajach. Na podstawie opracowanej literatury przybliżmy autostereotyp Polaka (CAŁA 1996; DYBA 2010; NIEWIARA 2009; BARTMIŃSKI 2007).

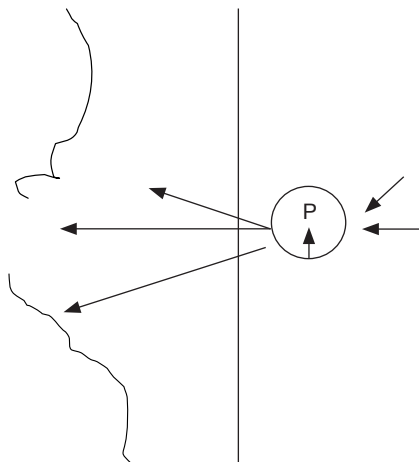
Autostereotyp Polski i Polaka

Obraz autostereotypu Polski, Polki i Polaka przedstawiono na podstawie literatury oraz wyników badań prowadzonych przez zespół Jerzego Bartmińskiego w Uniwersytecie im. Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie (BARTMIŃSKI 2007). W autostereotypie Polaka da się zauważyć zarówno cechy pozytywne, jak i negatywne. Do cech charakteryzujących go należą:

Aspekt	Cechy
psychiczny	<ul style="list-style-type: none"> • odwaga (dzielny, nieulekły) • waleczność • skłonność do bijatyk • skłonność do sporów (kłótnie, rozgrywki) • nieposłuszeństwo (przeciwstawianie się systemowi, opozycyjność) • zawiść i zazdrość • honor • duma (zarozumiałość, pycha, godność) • szlachetność • gościnność • mądrość (inteligencja, zdolności, spryt) • fantazja • niesolidność
fizyczny	<ul style="list-style-type: none"> • siła • zdrowie • uroda (piękna Polka) • jasne włosy, niebieskie oczy
kulturowy	<ul style="list-style-type: none"> • ubiór: współczesny, ale też ludowy • język polski i gwary • taniec, muzyka: mazur, kujawiak, polonez
bytowy	<ul style="list-style-type: none"> • picie alkoholu, pijak • jedzenie: barszcz, bigos, pierogi
ekonomiczny	<ul style="list-style-type: none"> • bogaty — biedny, Polska A i B • lubiący przepych (marzący o dostatku)
religijny	<ul style="list-style-type: none"> • katolik • religijność (wierzący, praktykujący)
ideologiczny	<ul style="list-style-type: none"> • wolny, ceniący wolność

Podsumowując autostereotyp Polaka, możemy stwierdzić, że istnieje rodzaj matrycy cech Polaka wyrytych w umysłach członków narodowości. Analiza owej

matrycy pokazuje zarówno cechy pozytywne: odwagę, waleczność, gościnność, pobożność, umiłowanie wolności, jak i negatywne: skłonność do waśni, pijaństwo, nieuczciwość, kłótniowość. Do prowadzenia dialogu kulturowego z *Innym* poznanie tych cech jest niezwykle ważne — dla Polaków oznacza uświadomienie sobie ich obecności, dla *Innych* zaś — poznanie, które pozwala wspólnie koegzystować. Interesująca jest również mapa mentalna Polaka w Europie i jego miejsca (por. rysunek 1).



RYСУNEK 1. Mapa mentalna

ŹRÓDŁO: NIEWIARA 2009: 339.

W schematyczny sposób pokazano wizję Polaka i jego miejsca wobec siebie i *Innych*. Na mapie mentalnej zaznaczono strzałkami kierunki zainteresowań Polaków — *Innymi* oraz *Innych* — Polakami. Wyraźnie widzimy tutaj zainteresowanie naszych południowych sąsiadów Polską, co jest dobrym znakiem do prowadzenia dialogu międzykulturowego. Kolejnym elementem budującym podstawy dialogu jest wiedza o wzorcach kulturowych — standardach.

Autostereotyp Słowacji i Słowaka

Do badania autostereotypów słowackich wykorzystano ankietę. Uczestnikami ankiety (100 osób) byli studenci i pracownicy Uniwersytetu im. Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy oraz mieszkańcy terenów przygranicznych. Część ankietowanych studentów mieszka na Orawie i Spiszu, ale też w Oravskej Polhorze i Namestowie. Są więc reprezentantami pogranicza. Pytanie o autostereotypy słowackie miało na celu uruchomienie kognitywnego myślenia o sobie, często nieuświadomiane przez Słowaków.

W każdej kulturze stereotypy i autostereotypy odgrywają ważną rolę. W badaniu uwzględniono głównie autostereotypy. Próbowano zbudować obraz Słowaka na podstawie danych z ankiety wypełnionych przez samych Słowaków.

Postępowanie badawcze uzasadnia się tym, że mieszkańcy pogranicza intensywnie komunikują się z sobą, a więc kultura i język są cały czas w kontakcie. Efekt takiego działania sprzyja poliwalencji kulturowej. Jak pisze Antonina Kłoskowska: „walencja, czyli przyswojona i uznana za własną kultura i identyfikacja narodowa stanowią część i czynnik globalnej osobowości i tożsamości, która jest całością i jednią, ale złożoną z wielości, zmienną i czasem pełną napięć” (KŁOSKOWSKA 1996: 112). Ludzie mieszkający na pograniczach polsko-słowackich i słowacko-polskich mogą równocześnie przynależność do dwu kultur, mówić dwoma językami z odpowiednim ich zróżnicowaniem zakresowym i zhierarchizowaniem funkcjonalnym. Należy docenić poliwalencję kulturową, gdyż stwarza ona poszczególnym jednostkom mieszkającym na pograniczach szanse zobaczenia tego, co w naszej własnej, domowej tradycji jest najbardziej niepowtarzalne, oryginalne, i jak się to ma do tradycji innej, w naszym ujęciu — słowackiej.

Do analizy autostereotypów i stereotypów przyjął teorię i Hilarego PUTNAMA (1975: 139—152, 215—271) i Jerzego BARTMIŃSKIEGO (2007). Warto zwrócić uwagę, że „w analizie Putnama na uwagę zasługuje to, że autostereotyp jest pojmowany jako teoria danego przedmiotu [...]. Efektem bezpośrednim przyjęcia takiego stanowiska jest zniesienie zasadniczych różnic między pojęciami naukowymi a pojęciami związanymi ze stereotypami opierającymi się na wiedzy potocznej. Oba rodzaje teorii pełnią tę samą funkcję w stosunku do różnych koncepcji świata, w zależności od tego, jaką przyjmuje ich wyznawca — użytkownik języka, w którym terminy te występują. Zadaniem tych teorii jest wyjaśnienie, opis, porządkowanie obiektów, zjawisk świata, z którym człowiek ma do czynienia” (MUSZYŃSKI 1982: 24). Takie podstawy leżą w rozumieniu pojęcia przez J. Bartmińskiego, dla którego rozumienie stereotypu to ustabilizowany, tzn. reprodukowany, utrwalony w pamięci zbiorowej na poziomie konkretności odpowiadającej leksemom wzór i obraz danego narodu. Wzór jest ideałem mieszczącym się w kognitywnym myśleniu o narodzie, zawierającym się w ramie modalnej, czyli <taki, jaki powinien być>, zaś obraz oznacza <taki jest> przeciętny Słowak czy Polak (BARTMIŃSKI 2007: 85—105). Autostereotypy obejmują różne sfery i aspekty: psychiczny i psychospołeczny, fizyczny, kulturowy, bytowy, ekonomiczny, religijny, ideologiczny.

Ankieta zbudowana według zasad przyjętych przez lubelski zespół badający stereotypy i autostereotypy. Zastosowano pytania otwarte.

Pytanie pierwsze dotyczyło definicji Słowaka i kojarzących się z nim leksemów. Odpowiedzi wskazywały głównie na dwie cechy: obszar i język — *mieszkaniec Słowacji; człowiek, który mówi po słowacku i mieszka na Słowacji*, oraz narodowość: *Słowak — człowiek z narodowością słowacką*. Próbowano też odpowiadać na to pytanie poprzez wymienianie cech np.: *to gościnny człowiek*.

Pytanie drugie dotyczyło synonimów Słowaka. Pojawiły się tutaj następujące określenia: *Janosiki, Walaszkary, gołębi naród, ludzie spod Tatr, górzysty kraj, serce*

Europy, naród w sercu Europy, obywatele Europy Wschodniej, sąsiedzi wschodni, sąsiedzi Czechów, sąsiedzi Polaków. W praktyce językowej widzimy dwie przeciwstawne tendencje: regionalną — z odwołaniem się do obszaru i historii, oraz globalną — z przywołaniem sąsiadów i Europy.

Pytanie trzecie dotyczyło obrazu Słowaka. Zastosowano ankietę LAS-90 i 2000, w której zawarto wyrazy i wyrażenia do wyboru. Uznano bowiem, że podanie przez ankietowanych cechy będzie emocjonalne i odtwarzalne, ale też wskaże rzeczywistą perspektywę charakterystyki narodu. Zestawienie cech typowego Słowaka w układzie fasetowym pozwala stwierdzić, że określenia odnoszą się do aspektu:

- ♦ psychicznego: *otwarty, szczery, prosty, dumny;*
- ♦ fizycznego: *prawdziwy mężczyzna, góral, krzepki, wysoki;*
- ♦ społecznego: *gościnny, grzeczny, uczynny, rodzinny;*
- ♦ kulturowego: *wesoły, lubi śpiew i muzykę ludową, skory do zabawy i picia, pijak, ciemny, religijny;*
- ♦ bytowego: *pracowity, biedny, ekologiczny, wykształcony;*
- ♦ politycznego: *podporządkowany władzy, człowiek, który nie potrafi przeciwstawić się władzy, niezainteresowany polityką;*
- ♦ ideologicznego: *patriota, człowiek wolny, narodowiec, człowiek ceniący niezależność polityczną.*

Cechy wybrane z pytań 4 i 5 pokazują wyraźnie te aspekty w autocharakterystyce, które dla Słowaka są najważniejsze. Należą tu płaszczyzny: społeczna, polityczna i ideologiczna, bytowa oraz psychiczna. Potwierdzają to również wyniki statystyczne. W analizie zastosowano pojęcie rangi, czyli miejsca na liście wybranych leksemów. Miejsce pierwsze otrzymały te leksemy, które mają rangę najwyższą. Obraz Słowaka zamknięty w ramie modalnej <taki, jaki jest> przedstawia się następująco (na początku umieszczono rangę):

1. Pracowity	7. Patriota/narodowiec	13. Rasista
2. Gościnny	8. Ciemny	14. Miły, chętny do pomocy
3. Grzeczny	9. Zacfany	15. Uprzejmy
4. Serdeczny	10. Oszczędny	16. Skromny
5. Rodzinny	11. Biedny	17. Dumny
6. Pijak	12. Zazdrosny	18. Narzekający

Pozostałe cechy pojawiały się poniżej poziomu 50% wyborów ankietowanych. Warto zauważyć, że najwyższą rangę uzyskały określenia związane z aspektem bytowym i społecznym. To ważna wskazówka do podejmowania współpracy międzynarodowej i kształcenia kompetencji międzykulturowej.

Wzór Słowaka, czyli <taki, jaki powinien być, ideał>, kształtuje się inaczej. Na pierwszym miejscu znowu mamy aspekt bytowy, ale rangę drugą przypisano cechom mieszczącym się w płaszczyźnie politycznej i ideologicznej. Pojawił się również aspekt religijny. Oto wyniki:

- | | | |
|--------------------------|--------------------|-----------------|
| 1. Pracowity | 8. Przyjacielski | 14. Ambitny |
| 2. Patriota/nacjonalista | 9. Chętny do pracy | 15. Ekologiczny |
| 3. Gościnny | 10. Uprzejmy | 16. Dumny |
| 4. Grzeczny | 11. Śmiały | 17. Wesoły |
| 5. Religijny | 12. Godny zaufania | 18. Prosty |
| 6. Szczery | 13. Pewny siebie | 19. Rodzinny |
| 7. Opiekuńczy | | |

Pytanie piąte dotyczyło charakterystycznych przedmiotów i potraw dla Słowaka i Słowaczki. Wyniki pokazują, że ważny dla autostereotypu jest aspekt kulturowy. Wyłania się również obraz Słowaka i jego miejsce w tradycji i kulturze. Najwyższą rangę uzyskały potrawy i napoje alkoholowe. Oto wyniki:

- | | | |
|-------------------------------|------------------|----------------------|
| 1. Haluszki | 7. Piszczalka | 12. Słonina |
| 2. Bryndza/bryndzowe haluszki | 8. Ludowa muzyka | 13. Żentycy, oscypek |
| 3. Śliwowa | 9. Pierogi | 14. Kierpce, ciupaga |
| 4. Piwo | 10. Oscypek | 15. Hokej |
| 5. Borowiczka | 11. Mięso | 16. Piłka nożna |
| 6. Walaszka | | |

Kolejne pytanie dotyczyło odpowiedzi na BUT test: X jest Słowakiem, ale... Ta metoda uzupełniania zdań przeciwstawnych pozwala wydobyć cechy bez sugerowania gotowych schematów, ale kognitywnie pobudza do wyboru takiej cechy, która jest reprezentatywna.

Oto przykłady zdań uzupełniających:

S jest Słowakiem, ale...

nie jest dumny,
nie jest zazdrosny,
nie mieszka tutaj,
wyjechał za granicę,
wyjechał do Anglii, Ameryki,
nie chodzi do knajpy,
nie lubi haluszków,
nie lubi piwa,
nie lubi wódki,
nie ma uczuć narodowych,
mówi tylko po węgiersku.

Te wybrane zdania przeciwstawne wskazują na charakterystyczne cechy, które uzyskały najwyższą rangę reprezentatywną zarówno w obrazie, jak i wzorze.

Kolejne pytanie dotyczyło przysłów związanych ze Słowacją (pyt. 7) i anegdot o Słowakach i Słowaczce (pyt. 8). Nie wszyscy respondenci odpowiedzieli na nie (tylko 62% ankietowanych). W odpowiedziach pojawiły się przysłowia odnotowane już w literaturze, ale także zupełnie nowe. Oto przykłady:

Słowak wszystko przetrzyma; Na Słowaka wszystkie czarty się uwzięły: i Niemiec, i Tatar, i Madziar, i Cygan, i Żyd; Słowaka nikt nie wspomůže tylko sam Pan Bóg. Jest też rymowane, pełne humoru przysłowie, które ma nobilitować Słowaków: *Słowak — wół, Niemiec — kół, Madziar — trawa zielona, Francuz — róża czerwona. — Przyszedł wół, złamał kół, zorał trawę zieloną, obszał różę czerwoną; Słowak Słowakowi nie wierzy.* W przysłowiaach pojawiły się również inne narody: *Gdy się dwaj Polacy zejda, to w trzy strony się rozejda; Pije jak Polak, gdy jest mu źle; Gdzie Słowianka, tam śpiew, gdzie Madziarka, tam gniew, gdzie Niemka, tam fałsz, gdzie Cyganka, tam kradzież; Uherski (madziarski) most, niemiecki post, polska modlitwa — mało warte.* Inne przysłowia nawiązują do cechy Słowaków — picia piwa i alkoholu: *Słowacja jest wielką knajpą/karczmą — wystarczy postawić dach; U Słowaków dobrze, na Słowacji zdrowo; Kto chce na Słowacji żyć, musi ze Słowakiem pić; Słowak broni to, co jego i nie chce więcej; Słowak przepije swój dom; Słowak jest dobry, kiedy pijany.*

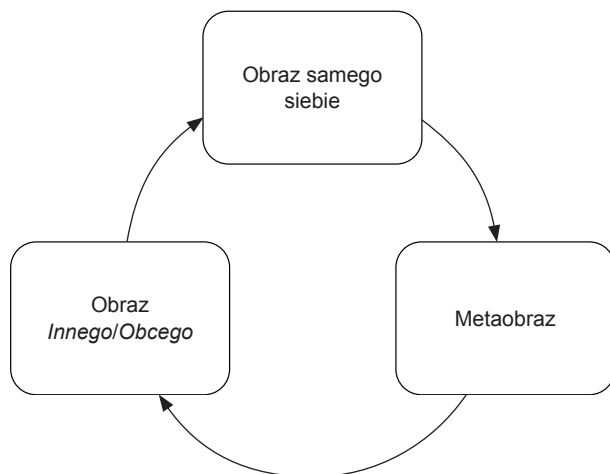
Pytanie dotyczące utartej łączliwości przymiotników pokazało charakter treściowego i aspektowego obrazu Słowaka. Dominuje aspekt bytowy i kulturalny. Najwyższą rangę uzyskały: *słowackie piwo; słowacka kuchnia/potrawy/jadło; słowackie góry/słowackie Tatry; słowacka śliwowica*. Stosunkowo wysoką rangę uzyskały połączenia: *słowacka dziewczyna/kobieta; słowacki zamek; słowacka muzyka; słowacka tradycja; słowacki ser*.

Jaki więc jest ten językowo-kulturowy obraz naszych sąsiadów? Przeważają cechy związane z aspektem bytowym, kulturalnym i geograficzno-przestrzennym. Rangę najwyższą uzyskały następujące cechy — *Słowak to mieszkaniec Słowacji i człowiek o narodowości słowackiej*. Kolejna cecha dotyczy *pracowitości i gościnności*. Ważnymi są również *patriotyzm i nacjonalizm*, ale patriotyzm występuje tylko w ideale — wzorze i nie ma wysokiej rangi w obrazie. Pojawia się w obrazie językowym *pijak*, który ma potwierdzenie w najczęstszych napojach na Słowacji, przysłowiaach i anegdotach. Duże jest również przywiązanie do tradycji, miejsca i kuchni — *słowackie góry, słowacka muzyka i słowacka kuchnia*. W wielu wypowiedziach, obok *piwa*, znajdziemy charakterystyczne dla Słowacji napoje alkoholowe: *śliwowa i borowiczka*. Przedstawiony, autostereotypowy obraz pełen jest cech emocjonalnie pozytywnych, takich jak: *szczerłość, opiekuńczość, serdeczność, uprzejmość*. We wzorze pojawia się cecha *religijność* z wysoką rangą, której nie ma w obrazie.

Przedstawienie polskich i słowackich stereotypów i autostereotypów pozwala uświadomić sobie różnice kulturowe, a tym samym uniknąć nieporozumień. Ważne jest jednak, aby tej wiedzy nie traktować bezkrytycznie. Jeżeli reprezentant innej kultury jest otwarty i pozytywnie nastawiony do kultury polskiej, to potrafi ominąć pułapki kryjące się w stereotypach. U podłoża mechanizmów porównywania i oceniania zjawisk innych kultur leży obraz kultury i wiedza o owej kulturze. Towarzyszy mu etnocentryzm i relatywizm antropologiczny. „Można wyodrębnić dwa rodzaje relatywizmu, między którymi rozciąga się obszerne kon-

tinuum postaw opartych na poczuciu względności ludzkiego świata. I tak może być: (1) relatywizm umiarkowany [...], według którego każde zjawisko kulturowe winno być rozpatrywane z punktu widzenia kultury, której jest częścią; ten rodzaj relatywizmu sugeruje też dążenie do unikania wartościowania faktów kulturowych, sugeruje ostrożność podczas porównywania różnych kultur; (2) relatywizm skrajny, który wyraża stanowisko mówiącego, że kultury są unikalne i nieporównywalne [...]" (GOLKA 2020: 227). Projektując zajęcia z komunikacji interkulturowej, powinniśmy uwzględniać różne kryteria ocen i porównywania kultur; warto też wykorzystać standardy kulturowe, stereotypy i autostereotypy. Porównując siebie w relacji do *Innego*, otrzymujemy metaobraz (BOLTEN 2007: 123; zob. schemat 5).

SCHEMAT 5. Relacja obrazu samego siebie, *Innego/Obcego* i metaobrazu



ŹRÓDŁO: BOLTEN 2007: 123.

W obrębie metaobrazów można rozróżnić obrazy przyjazne (pozytywne) i wrogie (negatywne). „Oba prawie zawsze pełnią funkcję wzmacniania własnej identyczności: obrazy przyjazne, w tym sensie, że sprzymierzeńcy wzmacniają i potwierdzają to, co własne, obrazy wrogie, przez to, że umożliwiają oddzielenie od tego, czego w żadnym wypadku nie chcę lub czego jestem przeciwieństwem” (BOLTEN 2007: 123).

Kompetencja międzykulturowa

Nowoczesna edukacja w obliczu globalizacji i przemian cywilizacyjnych wymaga nowego spojrzenia na pojęcie kompetencji, głównie kompetencji międzykulturowej. Problem ten wiąże się z internalizacją życia, globalizacją, mobilnością, rozwojem sfery biznesu, jak również dążeniem do zrozumienia innych kultur. Obecność *Innego*, *Obcego*, *Drugiego* w polskiej rzeczywistości wymaga nie tylko znajomości języka, ale też obcowania w codzienności i polskiej kulturze.

Rozpocznijmy od przeglądu definicji pojęć: kompetencja, kompetencja międzykulturowa/interkulturowa. Stawiamy hipotezę, że używane w opracowaniach edukacyjnych pojęcie kompetencji tak naprawdę odnosi się do kompetencji komunikacyjnej, ta zaś powinna być podstawą działania dydaktycznego. Proponuje się klasyfikację nowych kompetencji wymaganych w glottodydaktyce, a szczególnie umieszczenie ich w modelu kompetencji międzykulturowej/interkulturowej. Nowe kompetencje powinny być włączone do działań dydaktycznych.

Łacińskie *competentia* oznacza przede wszystkim „odpowiedzialność”, zajmowanie określonej pozycji. Samo pojęcie bywa jednak różnie rozumiane w dyscyplinach humanistycznych (SIEROCKA, red. 2005). „Kompetencja to szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami” (SIELATYCKI 2005: 3). Tak rozumiane pojęcie kompetencji możemy odnieść też do osiągnięć osoby uczącej się języka polskiego jako obcego, która powinna transferować wiedzę i umiejętności ze swojego języka ojczystego do obcego, a także umiejętnie zachowywać się komunikacyjnie i językowo w nowym środowisku kulturowym. W publikacji Komisji Europejskiej pt. „Kompetencje kluczowe” zacytowano kilka definicji kompetencji: „Kompetencje to ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych” (SIELATYCKI 2005: 4). Komisja Europejska proponuje sposoby ich podziału: „Pierwszym kryterium wyboru kompetencji kluczo-

wych powinny być potencjalne korzyści dla całego społeczeństwa. Kompetencje kluczowe winny bowiem odpowiadać potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka. Po drugie, muszą one pozostawać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury” (SIELATYCKI 2005: 5). Konkludując, należy stwierdzić, że nie ma jednej, powszechnie akceptowanej definicji kompetencji, wręcz przeciwnie, jego spektrum znaczeniowe jest dość szerokie. W różnych opracowaniach glottodydaktycznych pojawia się coraz więcej rodzajów i klasyfikacji kompetencji. Pierwsze definicje dotyczyły przede wszystkim kompetencji językowej mówcy — słuchacza wprowadzone przez Noama Chomsky’ego, a więc kompetencji nastawionej na kod językowy. W praktyce to rozróżnienie stało się niewystarczające. Dell Hymes (1972), dla którego umiejętność stosownego z komunikacyjnego punktu widzenia użycia języka stanowi warunek skutecznego porozumiewania się, zaproponował pojęcie kompetencji komunikacyjnej. W związku z tym wyróżnił 4 aspekty komunikacji:

- ♦ Co i do jakiego stopnia jest formalnie możliwe pod względem gramatycznym, kulturowym czy komunikacyjnym?
- ♦ Co i w jakim stopniu jest wykonalne za pomocą dostępnych środków z uwzględnieniem ograniczeń natury biologicznej lub psychologicznej?
- ♦ Co jest odpowiednie w odniesieniu do danego kontekstu użycia, czyli, na ile coś jest odpowiednie w stosunku do układu komunikacyjnego — kontekstu i interlokutorów?
- ♦ Co i w jakim stopniu jest rzeczywiście wykonywane w zdarzeniach językowych danego typu, czyli znajomość wzorców i zasad zachowań językowych (HYMES 1972: 281).

Tak pojęta kompetencja uwzględnia aspekt pragmatyczny, socjolingwistyczny oraz psycholingwistyczny. Brakuje jednak aspektu kulturowego i międzykulturowego.

W latach dziewięćdziesiątych powstała koncepcja międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (por. KNAPP-POTTHOFF 1990). Niemały wpływ miały tu osiągnięcia w zakresie kognitywizmu, w którym zwracano uwagę na procesualny i dynamiczny charakter procesów poznawczych. W efekcie kompetencja nie jest produktem, ale procesem, w którym uczeń nabywa umiejętności komunikacyjne w różnych sytuacjach. Kompetencję kulturową wiązano też ze znajomością kultury własnej i obcej, zwracając uwagę na adaptację jednostki do kultury docelowej. Z czasem wiązano kompetencję językową z międzykulturową, uznając, że kultura wyrażana jest przez język. Jeżeli komunikacja przebiega w języku obcym, to towarzyszy jej właściwa kompetencja. W takim przypadku rozumiemy ją jako odrębną kompetencję związaną z kulturą obcą, wyrażaną w języku obcym (TORENC 2010: 150—154). To dość wąskie traktowanie procesu kompetencji. Bliższe są nam koncepcje ujmujące szerokie rozumienie kompetencji komunikacyjnej wraz z umiejętnościami użycia języka w różnych sy-

tuacjach i kontekstach kulturowych. Takie założenia tkwią u podstaw projektu Waldemara Pfeiffera. Dla tego badacza podstawą jest opanowanie podsystemów języka obcego — gramatyki — daje ono kompetencję elementarną, a w dalszej kolejności kompetencję podstawową i komunikacyjną. Na to nakłada się wiedza i umiejętności w zakresie kultury, które Pfeiffer dzieli na interkulturową kompetencję komunikacyjną, na którą składają się wiedza i umiejętności adekwatnego użycia języka w kontekście kulturowym oraz interkulturową kompetencję negocjacyjną, czyli „dobrą znajomość obcej kultury i bezrefleksyjne użycie języka obcego zbliżone do poziomu języka ojczystego” (PFEIFFER 2001: 148—149). W efekcie kompetencja interkulturowa dopasowuje się do kompetencji komunikacyjnej.

Inni badacze nadają komunikacji interkulturowej wymiar uniwersalny. Wychodzą z założenia, że nie tylko język jest elementem kultury, ale obejmuje ona jeszcze inne obszary. Poza tym trudności w porozumiewaniu się mogą wystąpić zarówno we własnym języku, jak i obcym. Nie można więc języka i kultury traktować dychotomicznie, ale w kontekście funkcjonalnym i komunikacyjnym związanym z aktywnością i działaniem jednostki. Na teorii działania komunikacyjnego zwraca też uwagę Jürgen Habermas, jak również przedstawiciele interakcjonizmu, którzy propagują w komunikacji wydzielanie wspólnych obszarów i negocjowanie znaczeń. Do tego potrzebne jest instrumentarium analityczno-interpretacyjne pozwalające przeprowadzić w nowej sytuacji kulturowej wnioskowanie na temat danego zdarzenia. Taką wiedzę nabywa się, np. podczas treningów interkulturowych (por. rozdz. VII).

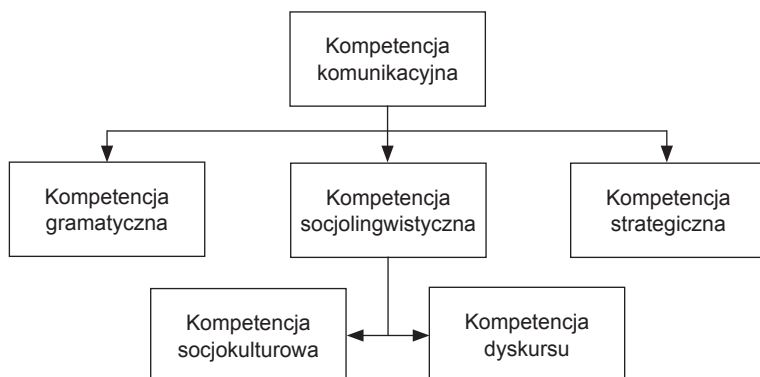
Dla potrzeb glottodydaktyki przyjmują, że kompetencja międzykulturowa wymaga obecności rozwiniętej kompetencji językowej. Opisowy model kompetencji językowej w glottodydaktyce stworzyli Jim Cummins (1979), Michael Canale i Merrill Swain (1980) oraz Lyle Bachman i Adrian Palmer (1996). Ważną rolę odgrywa również propozycja autorów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003), którzy docenili znaczenie kompetencji kulturowej.

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych modeli kompetencji językowych jest opis zastosowany przez M. Canale’a i M. Swain (zob. schemat 6). W ich modelu znalazła się kompetencja socjolingwistyczna, do której należą: kompetencja socjokulturowa i kompetencja dyskursu. Ważną rolę odgrywa również kompetencja strategiczna.

Mimo uwag dotyczących tego modelu — związanych z brakiem wydzielenia wiedzy i umiejętności, a także stosowania go tylko do rodzimego użytkownika języka, warto wykorzystać do budowania kompetencji kulturowej te obszary, które związane są z kompetencją socjokulturową, strategiczną i kompetencją dyskursu. Gdybyśmy połączyli teraz wiedzę proceduralną z systemową, moglibyśmy zbudować model kompetencji komunikacyjnej dla obcokrajowca. Obejmowałby zarówno wiedzę i umiejętności gramatyczne, znajomość reguł tworzenia i organizacji

dyskursu, kompetencję funkcjonalną, jak i kompetencję socjolingwistyczną, czyli socjalną i kulturową. Połączenie przedstawionych kompetencji stanowiłoby obszar kompetencji międzykulturowej, w której występowałyby zarówno transfer pozytywny z języka ojczystego do obcego, jak i świadomość obcości, istnienia *Innego*, *Drugiego* użytkownika języka z punktu widzenia kulturowego.

SCHEMAT 6. Model kompetencji komunikacyjnej



ŹRÓDŁO: CANALE, SWAIN 1980.

W dzisiejszym nauczaniu języka obcego pojęcie kompetencji i strategii zajmuje centralne miejsce. W ESOKJ definiuje się kompetencję jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ 2003: 20). Iwona Jankowska określa kompetencję jako „wiedzę, umiejętności i postawy, które użytkownik języka nabywa i kształtuje w trakcie swojego doświadczenia życiowego, i które pozwalają mu stawiać czoło wymogom komunikacji, zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym” (JANKOWSKA 2011: 58–59). Innymi słowy, kompetencje podporządkowane są działaniom społecznym oraz kulturze. W ESOKJ wymienia się kompetencje ogólne i kompetencje komunikacyjne. Wśród kompetencji komunikacyjnej da się wydzielić kompetencję lingwistyczną, obejmującą „znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, takiej jak fonologia, morfologia, składnia, leksyka oraz semantyka niezależnie od aspektów socjolingwistycznych i pragmatycznych, związanych z użyciem form językowych” (ESOKJ 2003: 23). Opis uzupełniono o kompetencję ortograficzną i ortoepiczną. Kolejne rodzaje kompetencji to kompetencja socjolingwistyczna, pragmatyczna i różnokulturowa (ESOKJ 2003: 17: 24). Pojęciem towarzyszącym kompetencjom są strategie uczenia się języka obcego. Poszerzenie celów nauczania o działania społeczne oraz wiedzę i umiejętności kulturowe wymaga wyboru określonego sposobu działania skutecznego. Stąd: „strategie to środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności

i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ 2003: 61). Szczególnie ważne są strategie recepcji, produkcji, interakcji i mediacji.

Granica różnicująca pojęcia: kompetencja interkulturowa i międzykulturowa, jest zatarta. Komunikacja międzykulturowa, czyli porozumiewanie się ludzi różnych kultur, jest analizowana pod kątem partnerów oraz jej przebiegu. „Pozwala to na wyróżnienie: a) cech właściwych danym kulturom, których członkowie biorą udział w komunikacji. To w istocie wiedza o uczestnikach komunikacji, którzy odpowiadają nadawcom i odbiorcom w komunikowaniu, tu rozpatrywani są jako partnerzy. Jest to podejście kulturowo-porównawcze, którego celem jest poznanie różnic między charakterem komunikacji różnych ludzi (*cros-cultural communication*); b) procesów komunikacyjnych, czyli zachodzącej pomiędzy uczestnikami różnych kultur komunikacji ponadkulturowej (*intercultural communication*)” (MIKUŁOWSKI-POMORSKI 2006: 75). Tak więc stosujemy pojęcie kompetencja międzykulturowa i interkulturowa zamiennie.

Kolejne wyjaśnienie znajdziemy w pracach neofilologów, którzy kompetencję interkulturową opisywali już w latach osiemdziesiątych. Zwracali oni uwagę na świadomość kulturową uczniów, która pomaga osobom wielojęzycznym i wielokulturowym funkcjonować w świecie. „Kompetencja interkulturowa to zdolność osoby uczącej się do zachowania adekwatnie i umiejętnie w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur. Adekwatność i umiejętność zachowania się oznaczają, że osoba zdaje sobie sprawę z różnic” (BANACH 2001: 228). W większości prac neofilologowie używają pojęcia kompetencja interkulturowa (MACKIEWICZ, red. 2005), chociaż w zakresie semantycznych definicji *inter-* i *między-* są bardzo zbliżone. W wielu pracach neofilologów odnajdziemy nurt rozważań dotyczący kompetencji międzykulturowej, która staje się dzisiaj jednym z kluczowych celów współczesnego kształcenia językowego (GRUCZA, CHOMICZ-JUNG, red. 1996; MYCZKO 2005; MACKIEWICZ, red. 2005). Badacze zajmujący się nią zwracają uwagę, że „kompetencja kulturowa jest własnością konkretnej osoby, a każdą osobę charakteryzuje intencjonalność, refleksyjność, potencjalna racjonalność oraz językowa zdolność do komunikacji, można wnioskować, iż uczący się ma dostęp do własnej kompetencji na podstawie oceny w działaniu (na podstawie efektywności działania) oraz na podstawie refleksji nad działaniem. Zatem kompetencja międzykulturowa uczącego się jest kompetencją, na którą zasadniczy wpływ ma sam uczący się” (TORENC 2007: 164–165). Takie podejście nie zwalnia nauczycieli od uświadomienia podobieństw i różnic między kulturą własną i obcą oraz stworzenia katalogu tematów wartych realizacji w trakcie procesu dydaktycznego.

Jeżeli nabywanie kompetencji międzykulturowej jest procesem, to składają się na nią następujące umiejętności (KNAPP-POTTHOFF 1990: 83):

- ♦ postrzeganie innych i siebie w kontekstach kulturowych;
- ♦ znajomość obszarów, na których mogą występować różnice kulturowe i wiedza na temat sposobów interpretacji zachowań oraz zdolność ich identyfikacji w komunikacyjnych działaniach i zachowaniach;
- ♦ wiedza na temat komunikacji interpersonalnej oraz codzienności i obecnych w niej stereotypów i autostereotypów;
- ♦ kompetencje strategiczne, które polegają na identyfikacji nieporozumień w zdarzeniach i zachowaniach kulturowych oraz zastosowanie właściwych środków werbalnych i niewerbalnych.

Na grunt polski oba pojęcia: międzykulturowości/interkulturowości, przyniosła Grażyna Zarzycka (2000a; 2000b; 2002), rozwijając własną koncepcję komunikacji i kompetencji międzykulturowej. Zwróciła uwagę na negocjacyjny i transakcyjny charakter komunikacji. „»Kłopotliwe miejsca« w komunikacji biorą się stąd, że komunikujące się strony skłonne są do kreowania znaczeń wysyłanych informacji, jak też do interpretowania znaczeń informacji przesyłanych przez drugą stronę, zgodnie z zasadami rodzimego systemu komunikacyjnego. To właśnie na linii kreowania i interpretowania znaczeń dochodzi do zakłóceń, nie zawsze bowiem istnieje zbieżność między regułami interakcji i interpretacji” (SAVILLE-TROIKE 1989: 154—157, cyt. za: ZARZYCKA 2001: 243).

Aby opisać kompetencję międzykulturową, należy zwrócić uwagę na cele i efekty kształcenia. Kompetencja międzykulturowa to umiejętność porozumiewania się w obrębie różnych kultur oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z przedstawicielami innych kultur. Jej realizacja w procesie kształcenia związana jest z motywacją, wiedzą i umiejętnościami. Michael Byram (1997) przedstawił model kompetencji międzykulturowej, który obejmuje wiedzę, umiejętność interpretacji zachowań, umiejętność obserwacji i rzeczywistych interakcji oraz świadomość kulturową. „W myśl tej koncepcji na kompetencję wspierającą »kontakt z innością kulturową« (BYRAM 1997: 56 i n.) składają się cztery subkompetencje. Oprócz kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej oraz kompetencji dyskursu tworzy ją kompetencja międzykulturowa. Na kompetencję składają się wiedza o kulturze własnej i kulturach obcych, umiejętność interpretacji znaczeń kulturowych i odnoszenia ich do świata osobistych znaczeń kulturowych, umiejętność zdobywania wiedzy i wykorzystania jej w konkretnej sytuacji komunikacyjnej, ciekawość i otwartość na inność kulturową, zdolność do rewidowania poglądów związanych z własną lub inną kulturą” (TORENC 2007: 156). W nauczaniu języka obcego ważne jest rozwijanie zdolności porównywania, uczenia się tolerancji do tego, co inne, obce, jak też dostrzegania związków między wartościami innych a wartościami własnymi.

Analizując rozważania naukowców oraz przedstawione modele, da się zauważyć, że w obrębie wiedzy i umiejętności słuchacz powinien:

- ♦ dysponować określoną wiedzą w zakresie kultury własnej i drugiej, obcej oraz wiedzą o grupach społecznych i różnicach powstających w procesie interakcji. Wiedza ta dotyczy historii i poglądów na nią, pamięci narodowej, wiedzy o codziennych zachowaniach związanych z tradycjami, obyczajami, jak też codziennością, np. formy grzecznościowe, sposoby dyskusji, podejmowanie zobowiązań i ich wykonywanie. Przydatna jest tutaj ogólna wiedza o komunikacji międzykulturowej dotycząca kultur indywidualnych i kolektywnych, kultur wysokiego i niskiego kontekstu, kultur żeńskich i męskich czy czasu linearnego, elastycznego i cyklicznego (HOFSTEDE 1996, za: MIKUŁOWSKI-POMORSKI 2006; HALL 2001). Takimi informacjami powinien dysponować nauczyciel języka polskiego jako obcego, gdyż wtedy szybciej zrozumie różnice wynikające z porównania kultury polskiej i obcej oraz będzie potrafił wskazać je słuchaczom;
- ♦ nabywać umiejętności interpretowania kultury własnej w kontekście drugiej. Chodzi głównie o znalezienie podobieństw i różnic. Analiza oraz ćwiczenia praktyczne związane są z wykorzystaniem mediów (prasy, telewizji, filmu czy Internetu). Szczególnie zwraca się uwagę na „miejsca kłopotliwe”, to jest takie, które mogą stać się zarzewiem konfliktu, np. na tle religijnym, rasowym, ideologicznym, etnocentrycznym;
- ♦ kształcić umiejętność postrzegania własnej postawy i zachowania w kontekście obydwu kultur. Dotyczy to zagadnienia obserwacji rzeczywistości oraz podejmowania interakcji związanych z zachowaniami niewerbalnymi i werbalnymi w różnych specyficznych kontekstach komunikacyjnych, np.: gesty, interakcyjne zachowania w czasie sytuacji konfliktowej, reagowanie na zachowania wrogie i rasistowskie, zachowania rytualne;
- ♦ wyrabiać umiejętność świadomego podejścia do inności i odmienności (kształcenie tolerancji) oraz krytycznej świadomości kulturowej. Nie chodzi tutaj o przyjęcie wszystkich zachowań kultury obcej, ale o krzewienie postawy relatywistycznej kulturowo oraz rozpoznawanie potencjalnych obszarów konfliktu.

Interesujące poglądy na temat kompetencji interkulturowej przedstawia Brian H. Spizberg (1994). W swoich opracowaniach zwraca uwagę, że kompetencja interkulturowa związana jest nie tylko z wiedzą i umiejętnościami komunikacyjnymi, ale też ze społeczną oceną, poprawnością i skutecznością zachowań komunikacyjnych. Autor przedstawia listę elementów wchodzących w skład kompetencji interkulturowej. Dalej zaprezentowano polską wersję tej listy (w tłumaczeniu zachowano oryginalny porządek elementów).

Umiejętność przystosowania się do różnych kultur

Umiejętność radzenia sobie w odmiennych sytuacjach społecznych

Umiejętność radzenia sobie ze stresem

Umiejętność w zakresie ustanawiania relacji międzyosobowych

Umiejętność swobodnej komunikacji

Umiejętność rozumienia innych

Łatwość adaptacji

Organizacja (zarówno wewnętrzna, jak i skuteczność oraz optymizm)

Samoświadomość oraz świadomość kulturowa

Uwrażliwienie na znaczenie różnic kulturowych

Rozwaga

Charyzma

Zachowania niewerbalne

Rozumienie komunikacji

Kompetencja komunikacyjna (umiejętność komunikowania się)

Skuteczność komunikacyjna

Funkcje komunikacyjne

Kontrolująca odpowiedzialność

Zachowanie zarządzające konwersacją

Kooperacja

Empatia kulturowa

Interakcja kulturowa

Żądania (długoterminowa orientacja na cel)

Niepokój spowodowany uzależnieniem

Obojętność

Empatia/skuteczność

Poczucie swojskości w relacjach międzyosobowych

Szczerość

Ogólna kompetencja w pełnieniu roli społecznych nauczyciela („zadaniowa”)

Niekompetencja

Intelektualizowanie orientacji na przyszłość

Włączanie się do interakcji

Elastyczność interpersonalna

Harmonia interpersonalna

Zainteresowanie nawiązaniem więzi

Dojrzałość cechująca się interpersonalnym uwrażliwieniem

Umiejętności kierownicze

Brak etnocentryzmu

Przystosowanie osobowe i rodzinne

Narzucanie opinii

Nieugiętość (wytrwałość)

Realizacja zadań

Transfer „oprogramowania”

Ciągłe poszukiwanie tożsamości

Wiara w siebie (przedsiębiorczość)

Samoświadomość

Uzewewnętrznianie siebie

Niezależny sposób bycia

Przystosowanie społeczne

Komunikowanie się z partnerem (z rodziną)

Typ osobowości

Zachowania werbalne

„Model ów przedstawia proces diadycznej (odbywającej się z udziałem dwóch uczestników) interakcji jako funkcję motywacji komunikacyjnej, wiedzy na temat komunikowania się w danym kontekście oraz umiejętności, dzięki którym wiedza i motywacja obu uczestników interakcji (nazwanych przez Spitzberga aktorem i współaktorem) mogą być urzeczywistnione” (ZARZYCKA 2002: 15). Przedstawiona komunikacja face to face będzie poprawna i skuteczna, jeżeli interaktanci mają podobne oczekiwania i nastawienia oraz są otwarci w danej sytuacji na komunikację międzykulturową. Kontynuując rozważania Spitzberga, warto zasygnalizować poziomy analizy danych interakcji. Są nimi:

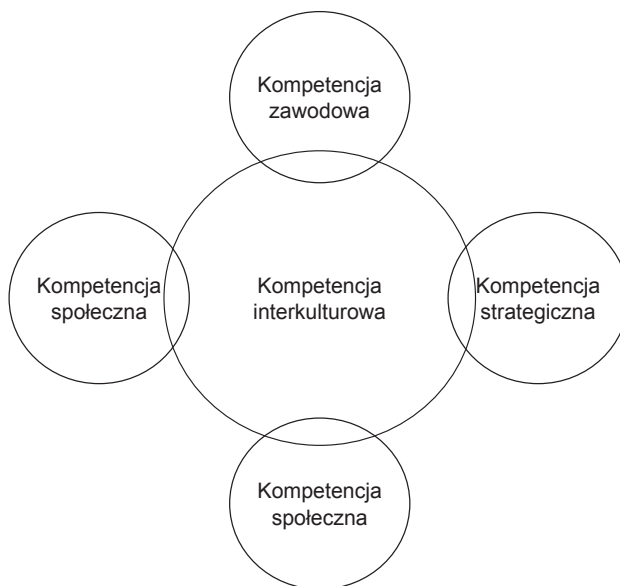
- ♦ poziom indywidualny,
- ♦ system epizodyczny,
- ♦ system wzajemnych odniesień.

Poszczególne poziomy uzupełniają się. Na poziomie indywidualnym ujawniają się cechy własne partnera, które mogą pomóc w skutecznej komunikacji, np. otwartość, samoświadomość, uzewnętrznianie siebie i inne. System epizodyczny dotyczy danej sytuacji i oceny wzajemnej interaktantów. W grę wchodzi motywacje. Nie zawsze komunikacja międzykulturowa może być skuteczna, a zachowania partnerów komunikacji kompetentne. System wzajemnych odniesień dotyczy relacji międzyludzkich. Jeżeli system epizodów jest częsty, uzupełniony o pozytywne cechy osobnicze, a wzajemna relacja związana z nastawieniami, potrzebami i emocjonalnością między interaktantami jest stabilna, gwarantuje to dobrą komunikację (SPITZBERG 1994: 353—357).

Kompetencja interkulturowa może mieć różne wymiary. Z jednej strony, dotyczy ona strategii podejmowanych przez partnerów komunikacji pochodzących z różnych kultur, z drugiej strony, w aspekcie pedagogicznym należy uzupełnić kształcenie obcokrajowców do funkcjonowania w społecznościach wielokulturowych, z trzeciej strony — kompetencja interkulturowa ma charakter pragmatyczny, dotyczy bowiem pragmatycznej sfery związanej z ekonomią, biznesem. Dzisiejsza edukacja wymaga przygotowania słuchaczy kursów językowych, ale też pracowników firm, którzy docelowo mają pracować w innym kraju i innej kulturze o wyposażenie ich w kompetencję międzykulturową. W raporcie „Technik und Interkulturalität” (HUBIG, POSER 2007) zwraca się uwagę na różnice kulturowe i ich wpływ na wykorzystanie techniki, system wartości obowiązujący w różnych krajach i kulturach (szanse i ryzyko), kryteria konstruktywnego dialogu z pracownikami reprezentującymi kulturę obcą, inną szczególnie związane z tolerancją, krytyczną relatywnością i strategiami zastosowanymi w komunikacji, a także podaje się środki zaradcze i pomoc w razie konfliktu i agresji. Na uwagę zasługuje również publikacja Hansa J. Heringera (2004), która wskazuje na sposoby prowadzenia treningu interkulturowego dla ludzi wyjeżdżających do pracy za granicę, a także dla nauczycieli języków obcych.

Uwzględniając pragmatyczny i międzynarodowy wymiar kompetencji międzykulturowej, obejmuje ona kompetencję zawodową, strategiczną, społeczną i interpersonalną (zob. schemat 7).

SCHEMAT 7. Międzynarodowa kompetencja w działaniu



ŹRÓDŁO: BOLTEN 2005: 40.

Pojęcie kompetencji międzykulturowej odnosi się do działań uczestniczących w dialogu międzykulturowym. Kompetencja międzykulturowa przejawia się w umiejętności pojmowania u siebie i innych uwarunkowań kulturowych i czynników wpływających na postrzeganie, wartościowanie, odczuwanie oraz działanie, jak również w zdolności do ich respektowania, szanowania i efektywnego wykorzystania w sensie wzajemnego dostosowania, poczynając od tolerancji odmienności, a skończywszy na skutecznych wzorcach działania w zakresie współpracy i współżycia w odniesieniu do kryteriów interpretacji i kształtowania świata.

W podsumowaniu warto wskazać katalog ogólnych założeń związanych z kompetencją międzykulturową.

1. Kompetencja międzykulturowa jest podmiotowa, to znaczy, że przynależy do danej osoby i realizuje się w określonych sytuacjach. Może więc być inna dla każdego, zależna od potrzeb, celów i motywacji danej osoby.
2. Trudno jest zmierzyć kompetencję międzykulturową. Raczej mówimy o wrażeniu (odczuciu/poczuciu), jakie odnoszą interaktanci w procesie komunikacji międzykulturowej.
3. Kompetencja międzykulturowa jest stopniowalna. Dotyczy ona stopnia opanowania wiedzy, motywacji i umiejętności.

4. Nie można opanować kompetencji międzykulturowej w stopniu doskonałym, gdyż zmienia się kultura i zdarzenia oraz sytuacje komunikacyjne (GRUCZA 2000: 28).
5. Na każdym stopniu opanowania biegłości językowej nabywana jest kompetencja międzykulturowa.
6. Obcość, inność kulturowa wywołuje twórcze nastawienie do nabywania kompetencji, odtwórcze uczenie się nowych zachowań kulturowych bądź obojętność wobec innej kultury i preferowanie zachowań w kulturze własnej.
7. Kompetencja międzykulturowa jest obecna nie tylko w procesie dydaktycznym, ale uczy się jej także biznesmenów, ekonomistów, negocjatorów obcujących na co dzień z inną kulturą.
8. Ponieważ kompetencja międzykulturowa przynależy do konkretnej osoby, to może ona:
 - ♦ poszerzać wiedzę, umiejętności i motywacje na temat kompetencji kulturowej,
 - ♦ zachować kompetencję kulturową własnego kraju, ale dość tolerancyjnie odnosić się do innej kultury,
 - ♦ zachować kompetencję kulturową i z agresją odnosić się do prób oddziaływania na zachowania osób żyjących w innej kulturze,
 - ♦ wytworzyć tak zwaną trzecią kulturę tworzącą w glottodydaktyce mieszaną kompetencję międzykulturową.

Na kompetencję składa się określona wiedza i umiejętności w kształceniu międzykulturowym. Dotyczy ona następujących obszarów:

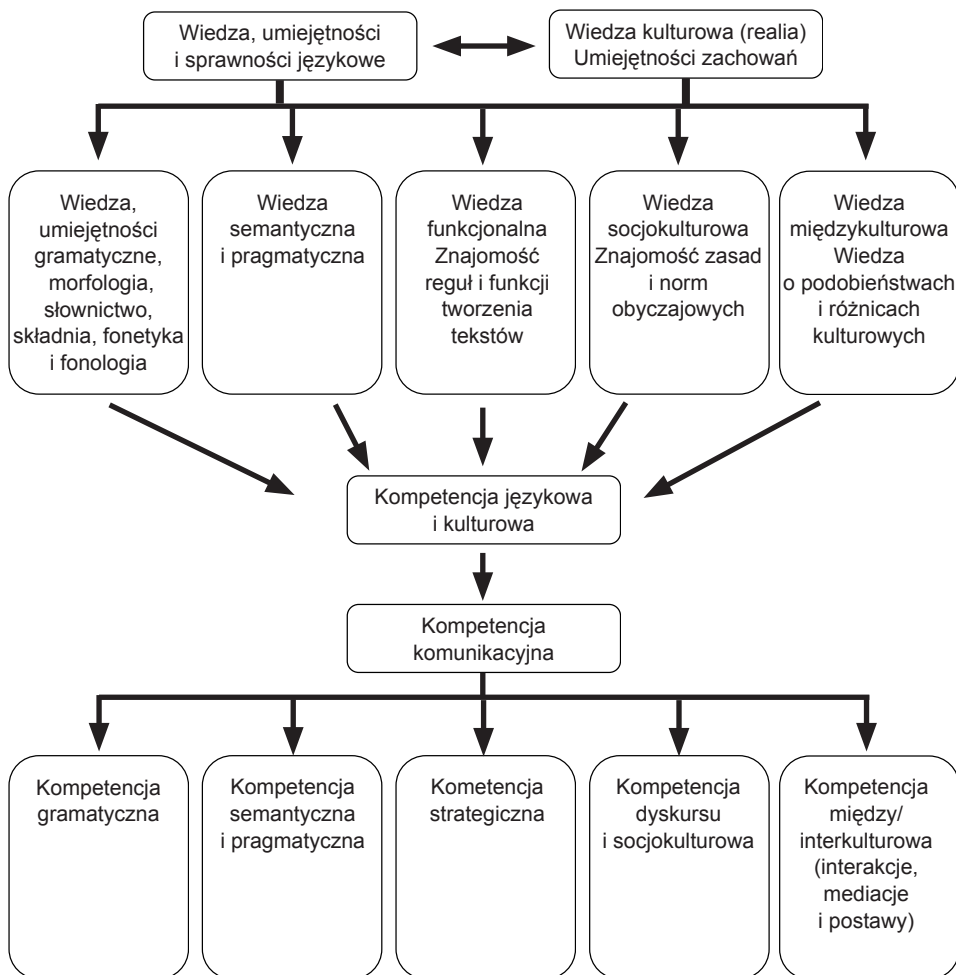
Obszary treści	Zadania
1) życie codzienne (potrawy, napoje, godziny posiłków, zachowanie przy stole)	1) porównanie codzienności w kulturze polskiej i kulturze uczącego się — zwrócenie uwagi na podobieństwa i różnice
2) warunki życia — standardy życia	2) pokazanie życia, np. studentów w Polsce i w kraju pochodzenia słuchacza — zwrócenie uwagi na różne systemy kształcenia; etniczność w Polsce i w innej kulturze
3) stosunki międzyludzkie	3) relacje między płcią (kultury żeńskie i męskie, struktura stosunków rodzinnych — podział ról i partnerstwo (kultura polska i <i>Inna, Druga</i>), stosunki w pracy, relacje między-pokoleniowe, podziały oraz stosunki polityczne i religijne — wykorzystanie wiedzy o wymiarach kulturowych z podziałem na kultury wysokiego i niskiego kontekstu, kolektywizmu vs indywidualizmu, męskości vs żeńskości, dystansu wobec władzy
4) system wartości, poglądów i postaw	4) zamożność, kultury regionalne, tradycja i historia, tożsamość narodowa, religia, humor — stereotypy i standardy kulturowe, podobieństwa i różnice między kulturami
5) język ciała	5) proksemika, kinezyka, haptyka i konsekwencje w zachowaniach
6) konwencje społeczne	6) czas w kulturach: liniowy, elastyczny i cykliczny; punktualność, wizyty i obowiązujące konwencje w różnych kulturach

7) zachowania rytualne

7) ceremonie religijne, uroczystości rodzinne, imprezy okolicznościowe — zachowania kulturowe i językowe, unikanie niepewności, neutralność vs emocjonalność

Przedstawiona propozycja treści i zadań do kształcenia kompetencji międzykulturowej wymaga odpowiedniego przygotowania zajęć. Aby przedstawić model kształcenia w języku polskim jako obcym, w którym obecna jest kompetencja międzykulturowa, warto określić jej miejsce w całej koncepcji (zob. schemat 8). Celem jest podejmowanie aktywnego i twórczego kontaktu z inną kulturą, intencjonalne uczestnictwo poprzez budowanie wzajemnych interakcji i dostrzeganie różnic i inności w stosunku do kultury własnej i obcej.

SCHEMAT 8. Model kształcenia wiedzy i kompetencji w języku polskim jako obcym



ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

W modelu tym łączy się wiedzę językową z kulturową. Przy opisie umiejętności proponuje się dwa poziomy kształcenia określonych kompetencji. Pierwszy poziom dotyczy wyposażenia słuchacza w wiedzę i umiejętności gramatyczne, semantyczne, pragmatyczne. Realizacja nauczania na określonym poziomie biegłości zapewni zdolność do porozumiewania się w języku polskim jako obcym w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Równolegle do kształcenia językowego odbywa się edukacja w zakresie kultury polskiej. Na ten obszar językowy i kulturowy w ramach transferu pozytywnego narzucamy poziom drugi — wiedzę i umiejętności słuchacza z jego języka ojczystego i kultury własnej. Kompetencja komunikacyjna dotyczy stopnia, w jakim pożądane cele są osiągnięte przez komunikację w sposób stosowny do kontekstu. Podstawowymi składnikami modelu kompetencji komunikacyjnej są: wiedza, motywacja i umiejętności. Kontekst komunikacji tworzy ramy, w których zachodzi interakcja. Dla nas tym kontekstem jest język i kultura. Kultura składa się z trwałych wzorów myślenia, wartości i zachowań, określających grupę ludzi. Obejmuje przekonania i poglądy ludzi na temat świata, ich duchowość, rozumienie statusu i hierarchii, wykorzystywanie czasu i przestrzeni fizycznej oraz wzajemne związki. Składnikami kompetencji jest stosowność i skuteczność, gdyż warunkują one osiągnięcie założonego celu komunikacyjnego. To nauczyciel i sposób kształcenia decydują o motywacji, określają, jaka wiedza jest potrzebna i jakie umiejętności są optymalne. W przedstawionej perspektywie kompetencja komunikacyjna jawi się jako zjawisko lingwistyczne, socjokulturowe, socjopsychologiczne. Są to kompetencje cząstkowe. Kompetencja socjolingwistyczna odnosi się do rozumienia i produkcji poprawnych wypowiedzi w różnych sytuacjach z uwzględnieniem elementów społecznych, mających wpływ na interakcję. Kompetencja dyskursu dotyczy umiejętności produkcji tekstów, a kompetencja strategiczna wiąże się z opanowaniem technik werbalnych i niewerbalnych w sytuacjach, kiedy powstają zakłócenia w komunikacji, a pozostałe kompetencje są niewystarczające. Nie są to jednak części autonomiczne. Obowiązuje między nimi zasada kontinuum. Proces dydaktyczny dostarcza wiedzy na temat komunikowania się i kompetencji. Jednocześnie obejmuje procesy otwierania się na szeroko rozumiane zjawiska cywilizacyjne, kulturowe czy społeczne. Te wyzwania edukacyjne szczególnie pogłębiły się w momencie rozwoju Internetu, ale też duży wpływ ma mobilność ludzi i spotkanie z różnymi kulturami. W efekcie edukacja musi być hybrydyczna, otwarta, dynamiczna, odpowiadająca zapotrzebowaniu społeczeństwa informacyjnego. Zadania, które stoją przed nowoczesną edukacją glottodydaktyczną, wymagają zbudowania nowych i przeobrażenia starych kompetencji komunikacyjnych i językowych oraz wzbogacenia o kompetencję kulturową i międzykulturową. Te zaś muszą być uzupełnione o wiedzę z zakresu komunikacji międzykulturowej.

Edukacja międzykulturowa

Edukacja mająca na celu pokazanie różnic kulturowych i kształcenie umiejętności właściwych zachowań nie jest w Polsce zbyt rozpowszechniona. Problemy zaczynają się już na poziomie terminologii. W literaturze spotykamy: edukację wielokulturową (LEWOWICKI, red. 2000), edukację dla wielokulturowości (GOLKA 2010), edukację międzykulturową (NIKITOROWICZ, red. 1995; NASALSKA 1999; TORENC 2007; GĘBAL 2010; ZARZYCKA 2000a). Z literatury przedmiotu wynika, że różnice dotyczą celu edukacji, a także koncepcji rozumienia różnorodności kultur. Z punktu widzenia glottodydaktyki najbardziej reprezentatywna jest edukacja międzykulturowa (NIKITOROWICZ 2000; 2004). Marta Torenc w rozważaniach o edukacji międzykulturowej pisze: „Wydaje się jednak, że trudno poruszać kwestie edukacji międzykulturowej bez wyraźnego określenia rozumienia kultury, do jakiego ta edukacja ma się odnosić i tym samym określenia natury uczestnictwa jednostki w kulturze. Dopiero na tym tle wydaje się zasadne mówienie kolejno o kategorii międzykulturowości i edukacji międzykulturowej. W tym miejscu rozumienie międzykulturowego charakteru edukacji wyznacza podmiotowa koncepcja kultury i wynikający z niej kulturotwórczy charakter działań jednostki, przejawiający się w osobistej aktywności oraz twórczej interpretacji inności kulturowej” (TORENC 2007: 60). Warto odwołać się do raportu sporządzonego dla UNESCO i Komisji Europejskiej. Raport dla UNESCO: „Learning: the Treasure Within”, sporządzony przez Międzynarodową Komisję ds. Edukacji XXI wieku pod kierownictwem Jacques’a Delorsa z 1996 roku (polskie wydanie: „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, Warszawa: SOP, 1998) uwzględnia zjawiska współczesnej cywilizacji, a więc globalizację, mobilność, zmianę mentalności ludzi, dążenie do zrównoważonego rozwoju (DELORS 1996). Opiera się na 4 podstawowych filarach:

1. Uczyc się, aby wiedzieć.
2. Uczyc się, aby działać.
3. Uczyc się, aby żyć wspólnie.
4. Uczyc się, aby być (DELORS 1998: 85 i n.).

Przesłanie raportu wyraźnie wskazuje na wiedzę i działania na poziomie odkrywania *Innego* i wspólne projekty, w których konfrontujemy wiedzę naszą

i *Innych*. Zasadą jest poznawanie siebie, prowadzenie dialogu z *Innym* i wspólne działania (DELORS 1998: 94—95). Taka edukacja międzykulturowa zakłada poznanie siebie poprzez odkrywanie *Innego* w interakcjach kształtujących postawy kulturowe.

Glottodydaktyka zajmuje się nie tylko nauczaniem języków obcych, ale też obejmuje zagadnienia związane z nauczaniem i uczeniem się języka i kultury (GRUCZA 1976: 15—17). Obejmuje ona układ — system, w którym nauczanie międzykulturowe możemy zdefiniować jako „aktywne, otwarte (na sytuacje i czynniki zewnętrzne) kształtowanie relacji pomiędzy uczestnikami procesów edukacyjnych, mające na celu wzajemne oddziaływanie na aspekty poznawczo-orientacyjne oraz emocjonalno-wartościujące uczestników, ukierunkowane na realizację przez nich wymiaru międzykulturowego, tj. twórczego budowania aktywnych, dynamicznych relacji do inności kulturowej oraz do własnego świata kultury” (TORENC 2007: 82). W badaniach międzykulturowych przyjmuje się, że względu na dyscyplinę naukową — glottodydaktykę — nurt lingwistyczny. Podstawą badań są więc różnice kulturowe w zachowaniach językowych, wynikające z kontekstu społeczno-kulturowego, w jakich funkcjonują uczestnicy kursów językowych, szkoleń i treningów międzykulturowych; efektem tych różnic są odmienne zachowania i oczekiwania komunikacyjne w momencie interakcji *Swój* — *Obcy*, *Inny* (COULMAS 1981). Badania dotyczyły nieporozumień komunikacyjnych i ustalenia stopnia powodzenia komunikacyjnego. Chodziło głównie o porównywanie typowych wzorów działania językowego oraz odgrywanie ról przez uczestników komunikacji międzykulturowej. W praktyce glottodydaktycznej wiązały się one z kulturowo ukształtowanymi schematami wiedzy, które wpływają na oczekiwane zachowania językowe i kulturowe naszych interaktantów. Odwoływano się do aktów grzecznościowych i aktów mowy Austina i Searle’a. Kolejny obszar badań dotyczył norm społecznych zachowań, co przejawia się w doborze właściwych środków komunikacji poprzez behawioralne uruchomienie wiedzy i umiejętności w danej sytuacji komunikacyjnej. Związane jest to również z niewerbalnym i werbalnym zachowaniem. Inni badacze, np. Uta Quasthoff (1989) zajmowała się zależnościami zachodzącymi pomiędzy kontekstem postrzegania i interpretacji konkretnego działania językowo-interakcyjnego, w którym swoją rolę odgrywają stereotypy. Analizując trudności w komunikacji międzykulturowej, opisała ona trzy źródła tych trudności. Może to być reakcja na wypowiedź, która jest nieadekwatna do oczekiwań mówcy, a wynika ona z niezrozumienia wypowiedzi spowodowanej różnicami kulturowymi, a także z powodu nieopanowania określonych form językowych — przypisanych do danego kontekstu, a służących potwierdzeniu zrozumienia. Wynika z tego, że edukacja międzykulturowa nie dotyczy tylko uczących się języka obcego, ale też nauczycieli i rodowitych użytkowników języka.

O wiele większe doświadczenie w nauczaniu międzykulturowym mają neofilodzy aniżeli nauczający języka polskiego jako obcego. Warto wskazać tu pracę

pod redakcją Macieja Mackiewicza: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (2005). W publikacji przedstawiono różne koncepcje i modele kształcenia interkulturowego, ale też stanowiska nauczycieli związane z przekazywaniem wiedzy międzykulturowej. Artykuły dotyczą praktyki dydaktycznej i opisu projektów międzykulturowych, są więc propozycjami dla nauczycieli języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego — także w nim mieści się bowiem nauczanie międzykulturowe. Pionierem w tej dziedzinie była Grażyna Zarzycka, która swoją książką *Dialog międzykulturowy* (2000) otworzyła nowe pole w glottodydaktyce polonistycznej.

Ustalenie treści kształcenia do edukacji międzykulturowej wiąże się z wyborem teorii, tez i pojęć, które tworzą obszar działań językowych i kulturowych. Wśród wielu teorii wybrano te, które wiążą się z etnografią mówienia i lingwakulturą. Termin *lingwakultura* po raz pierwszy użył Paul FRIEDRICH w artykule: *Language, Ideology and political Economy* (1989). Pojęcie to rozwija Michael Agar, podkreślając związek między językiem a kulturą: „w linguakulturze *lingua* dotyczy dyskursu, a nie jedynie słów i zdań. Kultura natomiast jest związana ze znaczeniami, które są w niej zawarte, i które wchodzą ponad to, co oferuje słownik i gramatyka” (AGAR 1994: 96, cyt. za: ZARZYCKA 2000a: 45). Agar postuluje, aby wyznaczyć punkty — zagadnienia stanowiące obszar działań międzykulturowych. W polskiej linwakulturze należą tutaj między innymi:

- ♦ nawiązanie i podtrzymanie kontaktu,
- ♦ formy adresatywne,
- ♦ reguły grzecznościowe w kontaktach towarzyskich,
- ♦ kontakty niewerbalne: język ciała, wzrok, dystans, mimika i gest,
- ♦ rytuały społeczne — zachowanie się przy stole,
- ♦ polskie tabu,
- ♦ normy prowadzenia korespondencji prywatnej i publicznej.

Umiejętne odczytanie zasad i norm społecznych w kulturze polskiej zapewnia fortuną komunikację. Uwzględnia również znalezienie i rozróżnienie tego, co wspólne kulturowo, oraz tego, co obce, inne. Kolejne orientacje badawcze, które mogą być przewodnikiem po edukacji międzykulturowej to teoria Della H. Hymesa (1980) dotycząca etnografii mówienia i koncepcja Muriel Saville-Troike (1982) badająca zachowania komunikacyjne. Podstawą badań dla Hymesa jest akt mowy i kompetencje, które należy badać, uwzględniając:

- „a) potencjał systemowy — czy i w jakim stopniu coś jest jeszcze nieuświadomiane i w pewnym sensie jeszcze nieznanne [...];
- b) odpowiedniość — czy i w jakim stopniu coś jest w pewnym kontekście stosowne, skuteczne itp.;
- c) występowanie — czy i w jakim stopniu coś jest realizowane,
- d) wykonalność — czy i w jakim stopniu coś jest możliwe przy założeniu, że istnieją zewnętrzne warunki realizacji” (HYMES 1980: 51—52).

Autor postuluje badanie interakcji konwersacyjnej usytuowanej w zdarzeniach o charakterze kulturowym i osobistym. Kolejne uwagi dotyczą aktów mowy, „których identyfikowanie wymaga równoczesnego odwołania się do wiedzy językowej i pozajęzykowej — do wiedzy o treści i formie przekazu oraz o zależnościach, w jakich się ów przekaz pojawia” (HYMES 1980: 60). Tezy postawione przez badacza dobrze wpisują się w edukację międzykulturową, dla której ważny jest potencjał językowy, ale też skuteczność komunikacji i dostosowanie jej do sytuacji i możliwości językowych i kulturowych partnerów uczestniczących w zdarzeniu komunikacyjnym. Autor mówi również o wspólnocie językowej, która wykorzystuje podstawowe formy mowy w sposób określony tymi samymi regułami. Innymi słowy, użytkownicy języka znają sposoby prowadzenia i interpretowania mowy i mają wiedzę na temat wzorów jej użycia. Jednocześnie „można bowiem posługiwać się tym samym językiem, lecz za pomocą odmiennych reguł, można też stosować te same reguły, ale do różnych języków” (HYMES 1980: 63). Pełną lub niepełną możliwość poruszania się po obszarach komunikacji niech zilustruje zachowanie komunikacyjne Araba czy Latynosa, dla których zastosowanie swoich wzorów językowych i kulturowych w obszarze kultury polskiej może doprowadzić do niezrozumienia, a nawet konfliktu. W tym miejscu warto zacytować przykład analizowany przez Grażynę Zarzycką.

Świeżo przybyły Jordańczyk Khaldoon ma polską korepetytorkę. Pod koniec tygodnia Khaldoon rezygnuje z korepetycji. Jest oburzony, że „zwykła nauczycielka chciała brać tak dużo pieniędzy — ja rozumiem — profesor — ale zwykła nauczycielka” (konwersacja z lektorką po angielsku). Po tym incydencie była korepetytorka Khaldoon kontaktuje się z lektorką, opowiadając, że Khaldoon chciał się wprowadzić do niej do domu, a gdy się nie zgodziła, nie chciał zapłacić za lekcje.

ZARZYCKA 2002: 28

Korepetytorka, przechodząc na „ty” z Jordańczykiem i zapraszając go do domu, nie przypuszczała, że zmieniły się role w świecie damsko-męskim. Dla obcokrajowca było to zaproszenie o charakterze erotycznym, dla lektorki — zachowanie roli i dystansu między studentem a nauczycielem. Chodziło więc o odmiennie wzory kulturowe dla Polaków i Arabów.

Podobne problemy kulturowe odnotowała Polka w rozmowie z Egipcjaninem, który organizował wycieczkę do Jordanii i Jerozolimy. Brak informacji o wyjeździe spowodował, że zdenerwowana Polka zaczynała domagać się agresywnie informacji:

P.: Czy jeszcze długo będę czekała na informacje o wyjeździe do Jordanii? Ta wycieczka jest jutro wcześniej rano. Teraz jest 20.00, wieczorem i ja nie wiem?

E.: *Ty się nie denerwuj. Dostaniesz w nocy telefon, kiedy przyjedzie autobus....*

P.: *Ale jak to w nocy. A jak nie będzie telefonu? Wszystko jest już zapłacone!!!*

E.: *Będzie, jak Allah pozwoli. Ty wypoczywaj i spokoj.*

Sytuacja wyraźnie pokazuje dwa wzorce kulturowe, związane z czasem i użyciem form adresatywnych, a także oceną sytuacji. Dla Polki to czas linearny: musi mieć informacje i wszystko zaplanować. Dla Araba czas jest elastyczny. Dodatkowo dochodzi to tego religia, bo i tak o wszystkim decyduje Allah.

M. Saville-Troike zwraca uwagę na zachowania, które mogą być różnie interpretowane w różnych kulturach. Zaleca uczestnikom komunikacji obserwację sytuacji komunikacyjnej i wydzielenie z niej zdarzenia komunikacyjnego i aktów mowy. Do składników aktu komunikacji zalicza:

1. Wiedzę językową, na którą składają się:
 - ♦ elementy werbalne,
 - ♦ elementy niewerbalne, wzory tych elementów obserwowane w poszczególnych zdarzeniach komunikacyjnych,
 - ♦ zakres możliwych wariantów (wymienionych wyżej elementów oraz sposobów ich zorganizowania) i znaczenie tych wariantów w poszczególnych sytuacjach,
 - ♦ umiejętności działania.
2. Ważne są również wzory interakcyjne, do których zalicza:
 - ♦ dostrzeganie wyrazistych cech w zakresie sytuacji komunikacyjnych,
 - ♦ selekcję oraz interpretację właściwych form użycia dla danych sytuacji, przyjmowanych ról i wzajemnych odniesień,
 - ♦ zorganizowanie i procesy dyskursu,
 - ♦ normy interakcji i interpretacji,
 - ♦ strategie osiągania celów.
3. Wiedzę kulturową, którą konstytuują:
 - ♦ struktura społeczna,
 - ♦ wartości i postawy,
 - ♦ mapy (schematy) i kognitywne umiejętności,
 - ♦ procesy kulturyzacyjne (przekazywanie wiedzy) (SAVILLE-TROIKE 1982, za: ZARZYCKA 2000a: 68).

Kolejną teorią przydatną w edukacji międzykulturowej jest leksykultura w ujęciu Roberta Galissona. Na grunt polski przeniosła ją Bronisława Ligara, przygotowując ze swoimi seminarzystami zarys korpusu słownictwa leksykulturowego. Galisson termin *leksykultura* określa jako „jednostki leksykalne posiadające *implicite* obok znaczenia rozumianego (czy znaczeń rozumianych) jako *signifié* danego znaku językowego opisywanego w słownikach — pewien składnik kulturowy, wspólny ładunek kulturowy, którego rozumienie i użycie włącza

rozmówcę w sytuacji komunikacji językowej do zbiorowości, do której należy nadawca, a którego niezrozumienie przez odbiorcę, przeciwnie, z tej wspólnoty wyłącza” (za: LIGARA 2008: 54). Dla edukacji międzykulturowej ważne są ustalenia R. Galissona dotyczące:

- ♦ ujęcia kultury poprzez nauczany język (GALISSON 1987: 128),
- ♦ rozumienia kultury nauczanej w ramach języka obcego, a pojmowanej jako kultury wspólnej, dzielonej na potoczną, codzienną,
- ♦ ustalenia sfer języka, w których kultura codzienna, potoczna wpisuje się poprzez wspólne fakty językowe i kulturowe. GALISSON (1999: 478) określa ją jako leksykokulturę, czyli połączenie faktów językowych z kulturowymi i włączenie ich w dydaktykę. Podstawę stanowi tutaj pragmatyka leksykulturowa oraz pragmalingwistyka (GALISSON 1995: 6—7).

Ważna jest również Galissonowska kultura wspólna, codzienna, gdyż tam najszerzej można obserwować fakty kulturowe zatopione w języku. B. Ligara, zajmując się teorią Galissona, pisze: „Ponieważ kultura wspólna stanowi klucz do zrozumienia inności danej wspólnoty, uczenie jej cudzoziemców daje im dostęp do zrozumienia innych — członków zbiorowości, której języka nabywają i stanowi warunek bycia przez nich zrozumianym. Jej znajomość pozwala cudzoziemcowi włączyć się do obcej zbiorowości, nieznajomość zaś — wyklucza go z niej, stanowi swoisty *savoir-vivre* wspólnoty” (LIGARA 2008: 54). Ma ona charakter procesualny i zawsze związana jest z działaniem. W jej obszar wchodzi więc słowa związane z człowiekiem i przestrzenią, m.in.: frazeologizmy, stereotypy, czynności zawodowe, rozrywka, życie społeczne, polityczne, religijne, kulturalne, edukacja, a także leksemy związane z człowiekiem i czasem, np.: święta, pory roku, historyczne punkty odniesienia, postacie historyczne (GALISSON 1988: 85—87). Badania nad leksyką z komponentem kulturowym wykorzystane są już w Polsce. Świadczą o tym prace: B. Ligary (2008), P.E. Gębali (2010), A. Burzyńskiej i U. Dobesz (2004), W.T. Miodunki (red. 2004), M. Jelonkiewicz (2001) i G. Zarzyckiej (2004).

Reasumując, wybrane treści z teorii Hymesa (1980), Saville-Troike (1982) i Galissona (1987) tworzą zręby teoretyczne dla edukacji międzykulturowej. Są wskazówką związaną z wyborem treści programowych, mogą służyć w budowaniu koncepcji podręcznika czy wykorzystania materiałów na zajęciach. Wskazują na sposoby budowania kompetencji międzykulturowej. Jednocześnie stanowią bazę dla aplikacji dydaktycznych. „Najważniejszym wkładem etnografii mowy wniesionym w lingwistykę stosowaną jest ustalenie tego, co powinien wiedzieć uczący się języka drugiego, po to, by właściwie porozumiewać się w różnych kontekstach danego języka drugiego, a także tego, jakie grożą mu sankcje za przekroczenie danych reguł komunikacyjnych” (SAVILLE-TROIKE 1982, cyt. za: ZARZYCKA 2000a: 75).

7.1. Glottodydaktyka polonistyczna i komunikacja międzykulturowa

Koncepcja glottodydaktyki jako nauki przedstawiona przez Franciszka Gruczę w publikacjach (1976, 1978, 1983) sprowadza się do tezy, aby nauczanie języków obcych traktować jako dziedzinę naukową, a nie metodyczne działania praktyczne. Podobnie sądzi w swoim artykule Maria DAKOWSKA *Glottodydaktyka na progu XXI wieku* (1998: 43): „nie rozróżniam dwóch przeciwstawnych opcji — teoria i praktyka. Teoria wypracowuje takie podejście, które można w działaniach praktycznych sprawdzić, tym bardziej, że praktyka ściśle związana jest z człowiekiem w określonej sytuacji komunikacyjnej i wykorzystuje jego doświadczenie, ale też wiedzę i umiejętności. Glottodydaktyka zajmuje się problemami akwizycji językowej, łączy się z akwizycją języka drugiego, obcego”. W literaturze pojawiają się też inne terminy. Są to: *dydaktyka języków obcych*, *językoznawstwo stosowane*.

Dydaktyka języków obcych to „dyscyplina pedagogiczna zajmująca się w ramach dydaktyki ogólnej procesami związanymi z opanowaniem języków obcych poprzez proces dydaktyczny” (SZULC 1984: 48). Oprócz dydaktyki języków obcych pojawia się lingwistyka stosowana jako „dziedzina nauki zajmująca się rozpoznawaniem i badaniem zagadnień związanych z językiem oraz rozwiązywaniem występujących w praktyce problemów językowych. Pokrewne jej działy to: dydaktyka, językoznawstwo, psychologia, antropologia oraz socjologia. Największe działy lingwistyki stosowanej stanowią: dwu- i wielojęzyczność, opis i translacja języka [...]” (WIKIPEDIA 2013). W wielu słownikach definiuje się dydaktykę języków obcych jako naukę interdyscyplinarną, integrującą zagadnienia z zakresu lingwistyki, psychologii, socjologii, kulturoznawstwa, pedagogiki.

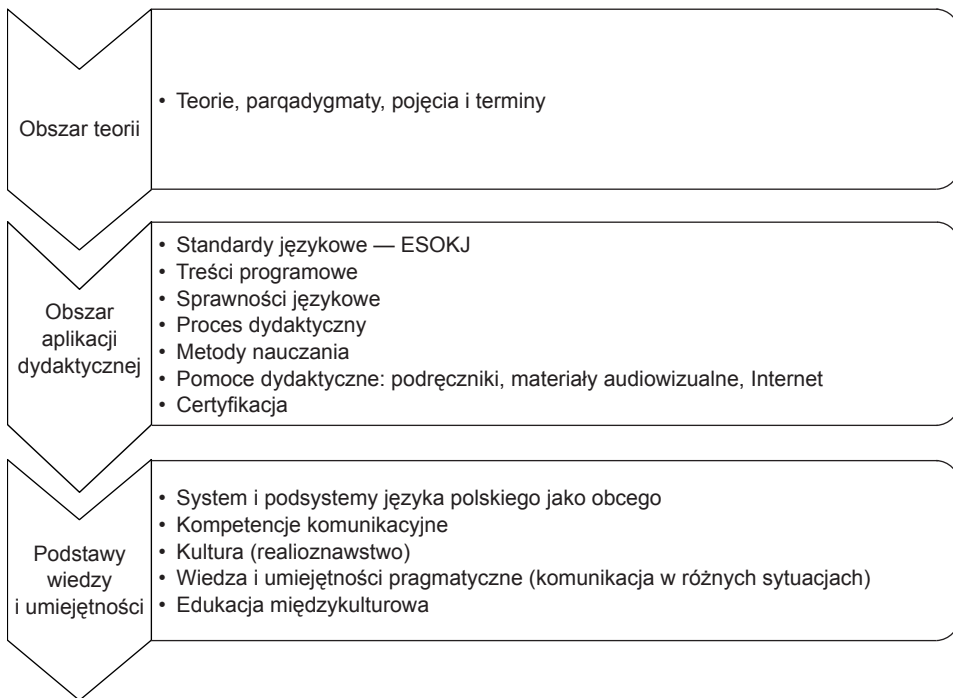
Przyswajanie języków występuje zarówno jako zjawisko naturalne, jak i kulturowe. Glottodydaktyka ma status nauki empirycznej, z jednej strony, gwarantuje wykorzystanie teorii naukowych o charakterze empirycznym, np. etnografii mówienia, a z drugiej strony, traktuje ucznia podmiotowo i indywidualnie. Uwzględniając procesy komunikacyjne przebiegające między ludźmi w kontekście społecznym, glottodydaktykę można wpisać do rejestru nauk humanistycznych. Co najważniejsze jednak, to właśnie obecność człowieka jako centralnej kategorii organizującej przedmiot badań.

Glottodydaktyka polonistyczna związana jest z nauczaniem i uczeniem się języka polskiego jako obcego. Zgodnie z założeniami nie dotyczy opanowania tylko systemu i podsystemów języka polskiego, ale wiąże się ze sprawnościami w zakresie rozumienia ze słuchu, czytania, pisanie, rozumienia tekstów pisanych i mówienia. Towarzyszy edukacji kontekst społeczno-kulturowy — dzisiaj niezbędny w nauczaniu. Tu mieści się również edukacja kulturowa i międzykulturowa, która w naszej rzeczywistości politycznej, społecznej i kulturowej odgrywa niesłychanie ważną rolę. Bez edukacji międzykulturowej nie potrafimy odnaleźć się na rynku pracy w innych krajach, mamy problemy w porozumiewaniu się z ludźmi innych kultur, nie potrafimy mediować i negocjować. W glottodydakty-

ce polonistycznej edukacja kulturowa musi być szeroko reprezentowana i w pełni odpowiadać integracji języka i kultury.

W obszarze glottodydaktyki polonistycznej możemy wydzielić płaszczyznę teoretyczną związaną z paradygmatami i teoriami oraz połączoną z nią częścią praktyczną, obejmującą zagadnienia treści kształcenia, opis dydaktyczny, jak również certyfikację (zob. schemat 9).

SCHEMAT 9. Obszary glottodydaktyki polonistycznej



ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Koncepcje nauczania języków obcych, szczególnie języków zachodnioeuropejskich obejmowały nie tylko nauczanie języka, ale też kultury. Przyjęła ona nazwę — realioznawstwo, w niemieckiej glottodydaktyce — *Landeskunde*, we francuskiej — *le civilization*. W słowniku dydaktyki języków obcych czytamy: „Landeskunde to wiedza o szeroko pojętej kulturze materialnej i duchowej społeczeństwa mówiącego językiem docelowym będąca warunkiem osiągnięcia możliwie wysokiego stopnia kompetencji komunikatywnej. Składa się na nią zestaw informacji o społeczeństwie obcojęzycznym i warunkach językowego bytowania” (SZULC 1997: 19–20). Wiedza kulturowa obejmuje szeroki zakres dziedzin, takich jak: geografia, historia, literatura, sztuka. Ten typ wiedzy jest niezbędny, np. dla studentów polonistik zagranicznych czy studiów międzynarodowych. Dla uczących się języka obcego ważny jest podział wiedzy kulturowej na: wy-

bór wiedzy o kulturze kraju, jak również towarzysząca metodzie komunikacyjnej znajomość tradycji i obyczajów, a także zachowań językowych i pozajęzykowych przynależnych do określonych sytuacji charakterystycznych dla danego kraju.

Prace Komisji Europejskiej zaowocowały przygotowaniem Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003). Ten ważny dokument stanowi bazę dla programów, podręczników, egzaminów certyfikacyjnych. Jednocześnie w części poświęconej wiedzy socjokulturowej czytamy: „wiedza o danym społeczeństwie lub społeczeństwach, których językiem posługujemy się jak również znajomość ich kultury są częścią naszej wiedzy ogólnej o świecie. Jest ona bardzo ważna, gdyż w przeciwieństwie do innych aspektów wiedzy nie jest poparta licznymi doświadczeniami i jest dodatkowo zniekształcona poprzez różnego rodzaju stereotypy” (ESOKJ 2003: 95). Dokument uzupełnia katalog tematyczno-pojęciowy, obejmujący życie codzienne, relacje międzyludzkie, system wartości i odniesień kulturowo-etnicznych, język ciała, rytuały. W dokumencie pojawiają się definicje związane z kompetencją socjolingwistyczną i pragmatyczną. „Kompetencja socjolingwistyczna dotyczy społecznego wymiaru komunikacyjnego. Uwzględnia wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, rejestry wypowiedzi, odmiany i style. Uwzględnia również sytuacje, które wyznaczają określone zachowania językowe (ESOKJ 2003: 24). Kompetencja pragmatyczna odnosi się do „funkcjonalnego użycia środków językowych, realizacji funkcji pragmatycznych, (aktów mowy) z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji” (ESOKJ 2003: 24). W opisywanym dokumencie zwrócono również uwagę na kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową. Autorzy wyjaśniają, iż „poszczególne składniki tworzące kompetencję kulturową danego człowieka (kultura standardowa, regionalna, grupowa) i wynikające z jego indywidualnych doświadczeń nie istnieją odrębnie ani oddzielnie obok siebie — przeciwnie, wzajemnie na siebie wpływają, są stale na nowo porównywane i sobie przeciwstawiane, kształtując w efekcie jego jednostkową kompetencję różnokulturową” (ESOKJ 2003: 17).

Po ukazaniu się Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego zmieniła się rola kultury i realizowania. Efektem zmian są opracowania związane z dydaktyką kultury, na przykład zaproponowaną przez Przemysława S. Gębala. „Wydaje się, że przy opisywaniu glottodydaktycznej realizacji komponentu kulturowego terminem najlepiej ją oddającym będzie *dydaktyka kultury*. Ominięcie terminu *realia* jest możliwe, gdyż *realia* wchodzi w skład szeroko pojętej kultury. Sam termin *dydaktyka* zaś skupia naszą uwagę na polskiej jego definicji, na procesie wprowadzenia kultury i integrowania jej z praktyczną nauką języka. Jest on tożsamy ze stwierdzeniem, iż nie ma nauczania języka obcego bez nauczania danej kultury, czy w oderwaniu od niej” (GĘBAL 2010: 24). Omawiana praca stanowi uzupełnienie wielu wcześniejszych opracowań z zakresu kultury. Autor przedstawia prace teoretyczne i metodologiczne z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, koncepcje nauczania realiów i kultury, treści w aktualnych podręczni-

kach do nauki języka polskiego jako obcego. Ostatni rozdział książki to autorski program nauczania kultury i realiów w ramach praktycznej nauki języka polskiego jako obcego. Kolejna praca zmieniająca opcję nauczania języka i kultury to *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* Piotra Garncarka (2006). Badacz pokazuje w niej różne konteksty kulturowe, a jego propozycja *Kultury jako inwentarza pojęć* prezentuje różne możliwości wykorzystania obszarów kulturowych w nauczaniu. Warto jednak postawić pytanie, jaka jest relacja kultury do edukacji międzykulturowej. Przyjmuję, że edukacja międzykulturowa stanowi część dydaktyki kultury, a zakres treści wyznacza ESOKJ. Wzorem dla edukacji międzykulturowej jest lista zagadnień przedstawiona w ESOKJ w zakresie kompetencji socjokulturowej (por. kompetencja socjokulturowa — poziom zaawansowany (ESOKJ 2003: 38)). Zamieszczone tam pojęcia, po podziale na poszczególne stopnie biegłości: A1, A2, B1, B2, C1, C2, mogą być bazą dla treści kształcenia międzykulturowego.

Kompetencja socjokulturowa — poziom zaawansowany

1. Życie codzienne

- ♦ czas rozpoczynania regularnych posiłków,
- ♦ typowe dania, potrawy, napoje, typowy skład posiłków,
- ♦ standardowy czas pracy oraz dni wolne od pracy,
- ♦ typowe formy spędzania wolnego czasu.

2. Warunku życia

- ♦ standard życia rodziny o przeciętnych dochodach,
- ♦ zróżnicowanie warunków życia w mieście i na wsi,
- ♦ regionalne zróżnicowanie pod względem standardu życia i wskaźnika bezrobocia.

3. Relacje międzyludzkie

- ♦ relacje rodzinne,
- ♦ relacje formalne i oficjalne (w miejscu pracy i miejscach publicznych).

4. System wartości i odniesień etyczno-kulturowych

- ♦ religia i wartości chrześcijańskie,
- ♦ tradycje narodowe i patriotyczne,
- ♦ najważniejsze grupy i partie polityczne,
- ♦ warstwy społeczne i ich zróżnicowanie kulturowe.

5. Język ciała w relacjach międzyludzkich

- ♦ całowanie w rękę, podawanie ręki,
- ♦ całowanie w policzek na powitanie i pożegnanie,
- ♦ gestykulacja, kontakt wzrokowy, dystans i przestrzeń.

6. Składanie wizyt

- ♦ tolerancja niepunktualności,
- ♦ wręczanie kwiatów,
- ♦ strój wizytowy i formalny,

- ♦ posiłki świąteczne i uroczyste przyjęcia,
- ♦ wychodzenie z uroczystości, przyjęcia,
- ♦ odmawianie jedzenia i picia (szczególnie alkoholu),
- ♦ prezenty,
- ♦ zapowiadanie i odwoływanie wizyty.

ESOKJ 2003: 38

Przedstawiona lista zagadnień, szczególnie: życie codzienne, relacje międzyludzkie, system wartości, język ciała i składanie wizyt, w połączeniu z teoriami Geerta Hofstede (1991) i Edwarda T. Halla (1990): indywidualizm — kolektywizm, wysoki — niski kontekst, żeńskość — męskość w kulturze, a także przestrzeń i czas mogą być fundamentem programu międzykulturowego.

Podejście międzykulturowe jest ściśle związane z dydaktyką kultury, o której szeroko pisał Przemysław GĘBAL (2010: 79—81). W glottodydaktyce nauczanie kultury musi mieć przełożenie na międzykulturowość. Warto w tym miejscu cytować Wolfganga HACKLA, Michaela LANGNERA i Hansa S. PELANDA, którzy piszą (1998: 5): „Nowoczesne nauczanie opiera się na połączeniu (kognitywnego) zdobywania wiedzy z (afektywnymi) mechanizmami sterowania i regułami (strategicznego działania)”.

7.2. Koncepcja edukacji międzykulturowej i kanon treści

W nauczaniu języka polskiego jako obcego refleksje na temat międzykulturowości pojawiły się już w opracowaniach dotyczących kultury. Zagadnienia te poruszali w swoich pracach Władysław T. Miodunka, np. w *Kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — perspektywy* (MIODUNKA, red. 2004), oraz wielu innych polskich glottodydaktyków. Dyskusja o miejscu kultury w glottodydaktyce podejmuje również problem *Innego, Obcego* w kulturze. Zagadnieniami ukierunkowanymi na edukację międzykulturową zajęła się Grażyna ZARZYCKA, publikując książkę *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* (2000a). Poza ujęciem teoretycznym cenne są przykłady oraz interpretacje zachowań studentów reprezentujących inną kulturę. Pokazują one praktyczny wymiar nauczania. Wskazują na luki w wiedzy kulturowej obcokrajowców, a także na wzory stosowane z kultury własnej. Dialog międzykulturowy to spotkanie z innością, odmiennością, a fortunność takiej komunikacji zależy od negocjowania znaczeń i zastosowania właściwych strategii. Propozycja programowa — *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element studiów polskich* (ZARZYCKA 2000b: 131—144) przynosi konkretne propozycje metodyczne. Celem tego typu kształcenia jest: „— kształcenie umiejętności obserwacji, adaptacji wrażliwości i empatii w sytuacji spotkań interkulturowych;

- zrozumienie podobieństwa i różnic między systemem komunikacyjno-kulturowym obecnym w Polsce (Europie) a systemami, z których wywodzą się słuchacze;
- wykształcenie postawy otwartej, dla której charakterystyczne jest swobodne mówienie o własnych potrzebach i problemach, a także umiejętność oglądu rzeczywistości społecznej z punktu widzenia innych” (ZARZYCKA 2000b: 135).

Rozwój edukacji międzykulturowej wynika również z podejścia do nauczania języka. Metoda komunikacyjna i podejście zadaniowe sprzyjają realizacji założeń tego typu edukacji. „Podejście zadaniowe nie zmienia głównych założeń metod komunikacyjnych, jest ich udoskonaloną wersją, kolejnym i naturalnym etapem ewolucji metodologicznej” (JANOWSKA 2010: 45).

Uwzględniając założenia teoretyczne i dotychczasowe osiągnięcia dydaktyczne, możemy przystąpić do prezentacji koncepcji edukacji międzykulturowej.

Koncepcja edukacji międzykulturowej

W jej założeniach teoretycznych uwzględnia się:

- ♦ koncepcję kultury podmiotowej,
- ♦ kulturę codzienności,
- ♦ etnografię mówienia (HYMES 1980),
- ♦ teorię M. SAVILLE-TROIKE (1982),
- ♦ linwokulturę R. GALISSONA (1987).

Założenia dydaktyczne stanowią następujące dokumenty:

- ♦ Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003), część związana z kompetencją socjokulturową. Podstawa programowa do edukacji międzykulturowej oparta na standardach zamieszczonych w ESOKJ, pojęcia i katalogi tematyczne związane z edukacją międzykulturową;
- ♦ wybrane treści w zakresie kultury na poszczególnych stopniach biegłości (GĘBAL 2010: 178—208);
- ♦ treści w zakresie kształcenia językowego (Programy nauczania 2011);
- ♦ treści w zakresie kształcenia międzykulturowego;
- ♦ kształcenie kompetencji komunikacyjnej, socjokulturowej i międzykulturowej.

W propozycji dydaktycznej uwzględniamy katalog tematyczny przedstawiony w książce P.E. Gębała, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* (2010), a także w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (I. Jankowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turrek, 2011) — część związana z katalogiem tematycznym i pojęciowym w zakresie kultury.

Analizę podręczników pod kątem kulturowym i międzykulturowym przeprowadził P.E. GĘBAL (2010: 122—123). Korzystając z analizy treści podręczników i metody komunikacyjnej oraz możliwości zastosowania podejścia zadaniowego,

przytaczam te podręczniki, które zawierają treści przydatne w kształceniu interkulturowości:

1. W.T. Miodunka: *Cześć, jak się masz?: Polonês para iniciantes*. Brasilia 2001.
2. Szcl-Mays: *Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich*. Kraków 2001.
3. A. Bukart, A. Jasińska. M. Małolepsza, M. Szymkiewicz: *Hura!!! Po polsku* (części: 1, 2, 3; podręcznik studenta, zeszyt ćwiczeń, podręcznik nauczyciela). Kraków 2009.
4. M. Pasięka, G. Krajewski, S. Klingborn: *Tandem językowy: teoria i praktyka na przykładzie polsko-niemieckim*. Wrocław 2003.
5. E. Bajor, E. Madej: *Wśród ludzi i ich spraw*. Łódź 2006.
6. W.T. Miodunka: *Cześć, jak się masz*. Cz. 1: *Spotykamy się w Polsce*; Cz. 2: *Spotkajmy się w Europie*. Kraków 2006.
7. M. Kowalska: *O biznesie po polsku. Wprowadzenie do języka biznesu*. Kraków 2008.
8. A. Rabiej: *Lubię polski. Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci* (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela). Kraków 2009.

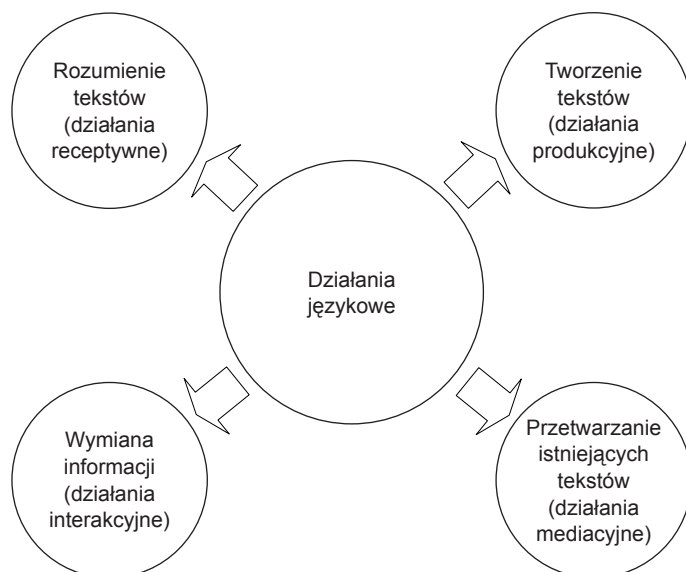
Do listy tej należy dołączyć podręczniki, które oprócz zadań certyfikatowych zawierają teksty z informacjami międzykulturowymi. Należą tu:

9. A. Dąbrowska, A. Kamieniecka-Burzyńska. U. Dobesz, M. Pasięka: *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*. Wrocław 2005.
10. A. Butcher, B. Maliszewski, G. Przechodzka, M. Rzeszutko-Iwan, A. Trębska-Kerntopf: *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego jako obcego dla obcokrajowców: poziom podstawowy B1, poziom średni B2, poziom zaawansowany C2*. Lublin 2009.
11. B. Ostromecka-Frączak, I. Dembowska-Wosik, A. Strzelecka, A. Zawada: *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*. Łódź 2011.

Oprócz podręczników do realizacji projektów warto wykorzystać materiały zamieszczone w Internecie, uwzględniające treści z zakresu kultury polskiej.

W realizacji zadań dydaktycznych proponuje się metodę komunikacyjną i podejście zadaniowe. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego przedstawia kompetencje językowe uczącego się w postaci działań językowych. Działania językowe to zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania (ESOKJ 2003: 20). Podział działań językowych przedstawia schemat 10.

SCHEMAT 10. Rodzaje działań językowych



ŹRÓDŁO: JANKOWSKA 2011: 105.

Działania recepcji, produkcji interakcji i mediacji mogą być realizowane w formie ustnej lub pisemnej, co pozwala wyróżnić osiem typów działań:

1. Produkcja ustna — mówienie.
2. Produkcja pisemna — pisanie.
3. Recepcja ustna — słuchanie.
4. Recepcja pisemna — czytanie.
5. Interakcja ustna — mówienie.
6. Interakcja pisemna — pisanie.
7. Mediacja ustna — mówienie.
8. Mediacja pisemna — pisanie.

JANKOWSKA 2011: 105

Bazą dla działań i strategii komunikacyjnych jest tekst glottodydaktyczny z zakresu zagadnień międzykulturowości, gra dydaktyczna lub stosowna scenka filmowa, obraz. Wraz ze wzrostem znaczenia kultury wizualnej, uruchamiającej wiele działań, warto teksty glottodydaktyczne uzupełnić ikonami. Tekst w nauczaniu międzykulturowym odgrywa zasadniczą rolę. Stanowi bowiem podstawowy materiał, który słuchaczowi dostarcza wiedzy i umiejętności; dzięki pracy z tekstem nabywa on sprawności i ćwiczy nawyki. Rola właściwie dobranego tekstu w procesie nauczania jest więc w opinii uczących się i uczonych niezastąpiona. Traktuje się go najczęściej jako obiekt działań nauczyciela i ucznia kształcący

określoną sprawność: gramatyczną, komunikacyjną, społeczną, pragmatyczną oraz kulturową. Takie widzenie tekstu ma swoje konsekwencje w kształceniu. Znalezienie właściwej wypowiedzi: pisanej i mówionej, spełniającej wszystkie wymagania z zakresu edukacji międzykulturowej jest niezwykle trudne. Chodzi bowiem nie tylko o teksty z predyspozycjami semantycznymi, syntaktycznymi i pragmatycznymi, lecz także o to, by wypowiedzi te wprowadzały słuchacza w życie codzienne i polską kulturę, a jednocześnie pokazywały inność kultury polskiej w stosunku do kultury obcej. Na początku należy określić cele nauczania w zakresie poszczególnych sprawności językowych (działań komunikacyjnych), tj. dla sprawności słuchania, czytania, interakcji, produkcji wypowiedzi i pisanie, oraz cele nauczania w zakresie stosowania środków językowych (kompetencja lingwistyczna). Treści nauczania przedstawiono w postaci katalogu tematycznego obejmującego słownictwo i zakres materiału na poszczególnych poziomach. Katalog zagadnień gramatyczno-syntaktycznych wprowadza materiał gramatyczny. Uzupełnia go katalog zagadnień stylistycznych i katalog funkcjonalno-pojęciowy związany ze strukturą i strategią wypowiedzi oraz rolami komunikacyjnymi, a także katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizowalnych. Nauczyciel, na pierwszym etapie powinien wybrać zagadnienia z programu nauczania (MIODUNKA, red. 2011) i określić cele danej jednostki lekcyjnej.

Z katalogu tematycznego wybieramy treści w zakresie kształcenia międzykulturowego i dostosowujemy do nich materiał gramatyczny oraz odpowiednie formy wypowiedzi w ujęciu funkcjonalnym. Naszym celem jest pokazanie, jak teksty i obrazy stymulują poszczególne działania komunikacyjne. Zwracamy uwagę także na sposoby zastosowania strategii w słuchaniu tekstu i czytaniu ze zrozumieniem.

Ustalamy cele dydaktyczne. W ramach realizacji celów, musimy nauczyć:

- ♦ opisywać, opowiadać, informować, argumentować,
- ♦ usytuować przedmioty i osoby w przestrzeni,
- ♦ porównać sytuacje w K1 i K2 z możliwością wystąpienia incydentu krytycznego,
- ♦ czytać i rozumieć różne materiały związane z kulturą polską i obcą (ulotki, ogłoszenia, reklamy, artykuły prasowe, teksty z podręcznika, materiały z Internetu),
- ♦ wyrażać opinie związane z sytuacją polską i sytuacją zaistniałą w innej kulturze,
- ♦ tworzyć proste teksty na temat inności, obcości (dialogi, e-maile, krótkie notatki, wiadomości, krótkie opowiadania).

Realizacja celów wymaga, w zależności od projektu, np.:

- ♦ znajomości słownictwa z zakresu lingwokultury,
- ♦ znajomości przymków i wyrażań przymkowych do określenia miejsca,
- ♦ form stopnia wyższego i najwyższego przymiotników i przysłówków,
- ♦ czasowników i rzeczowników związanych z daną sytuacją.

Do realizacji tematu wybrano metodę zadaniową, w której zadanie rozumiemy jako działania podejmowane przez jedną lub więcej osób, które, angażując

w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego (JANKOWSKA 2011; ESOKJ 2003: 136).

Kanon treści w zakresie edukacji międzykulturowej dla poziomów biegłości A1, A2, B1, B2, C1, C2

Kanon treści obejmuje zagadnienia związane z polską kulturą, codziennością, standardami i stereotypami. Zawiera również tematy różnie interpretowane w K1 i K2. Inwentarz zagadnień wypełniający tekst gramatyczny, semantyczno-kulturowy i pragmatyczny dotyczy następujących zakresów tematycznych:

Poziom A1, A2:

- ♦ grzeczność — formy adresatywne, powitania, pożegnania, przeproszenia, życzenia,
- ♦ zachowania w rodzinie, pracy, na ulicy, w instytucji,
- ♦ rytuały społeczne — wizyta w polskim domu,
- ♦ realia polskie — odnoszenie się do obcokrajowców, sytuacje krytyczne dla osób z K2,
- ♦ święta i tradycje: Boże Narodzenie, Wielkanoc,
- ♦ zachowania niewerbalne — język ciała, „polskie gesty”, dystans między rozmawiającymi,
- ♦ polskie standardy kulturowe.

Na poziomie samodzielności językowej B1 i B2 przewiduje się tematy obejmujące zagadnienia ogólne i specjalistyczne. Wprowadza się sytuację oficjalną i nieoficjalną. Prezentacja wiedzy o Polsce powinna być uzupełniona o elementy porównawcze z kulturą wyjściową uczących się (por. GĘBAL 2006: 227—229).

Poziom B1, B2:

- ♦ zagadnienia tematyczne,
- ♦ językowe sposoby wyrażenia dystansu społecznego (ty, pan/pani, tytułowanie),
- ♦ zasady grzeczności w języku polskim, komplementy, toasty,
- ♦ kontakt niewerbalny — język ciała — analiza porównawcza gestów w różnych krajach,
- ♦ rytuały społeczne — odwiedziny, składanie wizyt, punktualność,
- ♦ rytuały jedzenia i picia, polska gościnność, częstowanie gości,
- ♦ tematy rozmów w polskich domach,
- ♦ postawy i wartości Polaków — polska religijność, wartości typu: bóg, honor, ojczyzna,
- ♦ polska tożsamość narodowa i regionalna,
- ♦ stereotypy narodowe Polaków,
- ♦ polskie święta,
- ♦ polskie tabu językowe i kulturowe (tabu obyczajowe i religijne),
- ♦ film, teatr w kontekście stereotypów kulturowych.

Poziom biegłości językowej wyznacza kompetencje komunikacyjno-kulturowe w zakresie płynnego i spontanicznego posługiwania się językiem polskim, a tak-

że stosowania konwencji kulturowych. Jednocześnie na tym poziomie, słuchacz może występować w roli pośrednika między kulturą K1 a kulturą K2.

Poziom C1, C2:

- ♦ kategorie tematyczne,
- ♦ kontakty słowne i zachowania kulturowe w sytuacjach trudnych dla obcokrajowca (incydenty krytyczne),
- ♦ językowe sposoby wyrażania dystansu społecznego — zwroty adresatywne, polskie powitania, pożegnania, życzenia, przeproszenia, kondolencje i toasty,
- ♦ kurtuazja jako wartość kulturowa,
- ♦ kontakt niewerbalny (język ciała i gestów, porównanie typowych gestów polskich z gestami w innej kulturze),
- ♦ dystans między rozmówcami — formy pan, pani i ty,
- ♦ rytuały społeczne — wizyty oficjalne i nieoficjalne,
- ♦ postawy i wartości Polaków,
- ♦ pojęcie „małej ojczyzny”,
- ♦ stereotypy narodowe Polaków,
- ♦ cudzoziemcy w Polsce,
- ♦ rodzina w Polsce (różne modele rodziny, tradycyjne pojmowanie ról społecznych, konflikt między pokoleniami, problemy emancypacji),
- ♦ wybrane fragmenty literackie, w których obecne są stereotypy,
- ♦ literatura, film, teatr, malarstwo, muzyka w kontekście standardów kulturowych i stereotypów.

Te wyrywkowe tematy tworzą jedynie obrazki kulturowe. Nie są spójnym systemem, gdyż nie można glottodydaktyki zamienić w studia kulturoznawcze. Tematy są wyborem i to one powinny stać się jądrem tekstów wykorzystywanych na zajęciach. Najpierw musimy się zetknąć z wielką liczbą tekstów, by zdobyć z czasem umiejętność samodzielnego ich generowania. Poprzez teksty posługujemy się językiem i przez teksty uczymy się go. Ważne są tutaj teksty autentyczne, które stają się z czasem „wielowarstwowe, wieloznaczne, jasno określone sytuacyjnie — odnoszą się do konkretnych zjawisk rzeczywistości z indywidualnej perspektywy autora; jednocześnie pozwalają na różnorodne odczytania oraz pełną kontekstualizację kulturową” (MARTYNIUK 1998: 96). Teksty powinny być zarówno pisane, jak i mówione (nagrane w autentycznych sytuacjach). Uczymy wtedy sprawności nie tylko pisania i czytania, lecz także słuchania ze zrozumieniem i mówienia. Ważny jest bowiem dobór i wybór tekstów.

7.3. Aplikacje dydaktyczne

W książce zrezygnowano z przygotowania gotowych konspektów zajęć. Wynika to z traktowania edukacji międzykulturowej w sposób dynamiczny, hybrydyczny i zmienny. Gotowy schemat — wzór może się nie sprawdzić w sytuacji

lekcyjnej, gdyż podmiotowe traktowanie kultury, a także zmieniające się konteksty i relatywne podejście do rozwiązania „sytuacji kłopotliwych” wymagają zawsze dialogu i negocjowania znaczeń. Propozycje dydaktyczne są jedynie wskazówką dla nauczyciela. Przedstawiony projekt zajęć na temat *Jak pięknie się różnimy, czyli o różnicach w kulturze polskiej i angielskiej* ma na celu nie tylko wprowadzenie treści interkulturowych, ale też kształcenie techniki rozwiązywania zadań testowych zawartych w arkuszach certyfikacyjnych.

Etykieta językowa i zachowania niewerbalne

Materiałem pomocniczym jest tutaj opis znaków kinezycznych w pracy *Kultura polska. Silva rerum* (CUDAK, TAMBOR, red. 2002: 48—49) oraz znaki kinezyczne używane przez studentów w swoim kraju. Pomocą może być również film pokazujący „polskie” znaki niewerbalne. Dyskusja dotyczy podobieństwa i różnic w etykiecie oraz zachowaniach niewerbalnych w kulturze własnej i innej, a także wskazania na możliwości nieporozumień kulturowych.

Grzeczność i gościnność

Punktem wyjścia jest fragment *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza dotyczący grzeczności i jego interpretacja w kategoriach standardu kulturowego. Następnie omawiamy grzecznościowe akty mowy, czyli powitania, pożegnania, podziękowania, przeprosiny i życzenia, korzystając z konkretnych przykładów w języku pisanym i mówionym. Wskazujemy na podobieństwa i różnice w języku pierwszym i języku drugim. W dalszej części zajęć prowadzimy dyskusję nad tekstem Anny Wierzbickiej: *Różne kultury. Różne języki. Różne akty mowy* (WIERZBICKA 1999: 193—225).

Słowa kluczowe. Różne języki — różne kultury

Zapoznajemy studentów z artykułem Anny Wierzbickiej: *Słownictwo jako klucz do etnosocjologii i psychologii kultury. Wzorce „przyjaźni” w różnych kulturach* (WIERZBICKA 2007). Omawiamy znaczenie słowa *przyjaźń* w kulturze polskiej (na podstawie artykułu) i w kulturze własnej studentów. Pytamy o różnice i o to, czy w relacjach międzyludzkich *głęboka przyjaźń* jest tak samo rozumiana. Zastanawiamy się, czy znaczenie słowa *przyjaźń* jest uniwersalne.

Standardy kulturowe i stereotypy

- ♦ Obserwacje:
 - Zadanie: Jak Polaka widzą Niemcy, Francuzi, Anglicy, Szwedzi. Ogląd przez stereotypy narodowe, wybór cech — etykietek i dyskusja nad funkcjonowaniem stereotypów.
- ♦ Obejrzenie reportażu dotyczącego polskich spraw i analiza wypowiedzi bohaterów. Identyfikacja wypowiedzi stereotypowych, standardowych i tych, które budują wzorce kulturowe.

- ♦ Interpretacja zachowań językowych — próba rekonstrukcji perspektywy kulturowej danej osoby i zależności między jej biografią a myśleniem o rzeczywistości kulturowej.
- ♦ Rewizja interpretacji i wnioski:
 - Zadanie: Telewizja Polska zaproponowała Ci udział w nagraniu reportażu o Tobie i o tym, jak się w Polsce czujesz. Przygotuj notatki w formie słów kluczy, wykorzystując własne standardy kulturowe, i zestaw je z polskimi. Zaproponuj podobną sytuację Polakowi, który ma zamieszkać w Twoim kraju. W trakcie odgrywania ról zwróć uwagę, kiedy Twoje wypowiedzi powielają stereotypy, a kiedy reprezentowane jest świadome podejście do języka i kultury.

Standard kulturowy — religijność

- ♦ Materiał filmowy dotyczący religijności Polaków — pielgrzymki, I komunii św., chodzenie z obrazem Matki Boskiej po wsiach:
 - Zadanie: Zapoznaj się z materiałem filmowym i skomentuj wydarzenia w kontekście własnych uwag i odczuć. Znajdź słowa klucze i wyjaśnij ich znaczenia dla Polaków i dla Ciebie.
- ♦ Dyskusja nad innością kulturową.
- ♦ Rewizja interpretacji — dyskusja nad kompetencją międzykulturową.

Standard kulturowy — reguły w zachowaniu i działaniu

- Zadanie: Obejrzyj materiał filmowy dotyczący Polaków w Anglii, Niemczech, Francji, USA i innych krajach. Zwróć uwagę na zachowania werbalne i niewerbalne przedstawicieli różnych narodowości.
- ♦ Obserwacja i analiza zachowań:
 - Zadanie: Napisz, jakie doświadczenia Polaków w obcym kraju są im bliskie, a jakie nieznane. Przyjmij perspektywę każdego z bohaterów filmu, reportażu. W jaki sposób możesz pomóc bohaterom, aby odnaleźli się w danej sytuacji?

Materiałem do zajęć związanych ze standardami kulturowymi mogą być również reklamy, jak też artykuły w prasie, przykłady negocjacji. Zajęcia obejmują zawsze zapoznanie się z materiałem, obserwację, interpretację własną — dyskusję, rewizję interpretacji i wnioski. W ten sposób możemy kształcić kompetencję międzykulturową, co wcale nie znaczy, że należy przyjmować jeden i tylko słuszny punkt widzenia.

Zajęcia z nauczania międzykulturowego i kształcenie kompetencji międzykulturowej są wymogiem czasu. Możemy prowadzić je w ramach przedmiotów: językoznawstwo pragmatyczne, lingwistyka kulturowa czy komunikacja międzykulturowa. Postęp w komunikacji międzykulturowej nie narodzi się ze sloganów, które akcentują jedynie heterogeniczność i zmienność kultur, a zaprzeczają istnieniu różnych norm i wzorców kulturowych. Aby coraz lepiej zrozumieć inne

kultury, istnieje potrzeba nie tylko badań nad różnorodnością norm kulturowych i nad historycznie przekazywanymi wzorcami sensów, ale przede wszystkim warto w dydaktyce wykorzystać subiektywne teorie dotyczące kontaktów z innością kulturową. „Język (to) symboliczny przewodnik po kulturze” pisał Edward Sapir. Niechaj więc zajęcia lingwistyczne umożliwią naszym studentom dostrzec relacyjność kultury polskiej do kultury własnej, oraz myśleć o „inności”, szukając rozwiązań.

7.3.1. Projekt zajęć na temat: *Czy stereotypy pomagają, czy przeszkadzają w porozumiewaniu się?*

Poziom B2

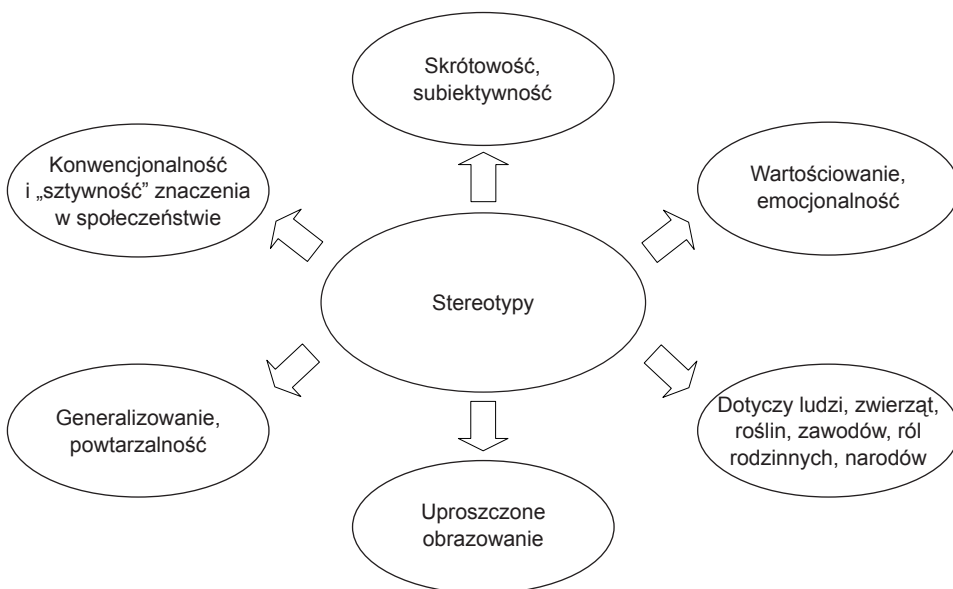
Czas/liczba jednostek lekcyjnych: 180 minut/2

Temat: *Czy stereotypy pomagają, czy przeszkadzają w porozumiewaniu się?*

- ♦ Cele ogólne:
 - Poznanie stereotypów i ich znaczeń dla wzajemnych relacji;
 - Określenie miejsca w komunikacji, w którym wykorzystujemy stereotypy;
 - Zwrócenie uwagi na wartościowanie i emocje towarzyszące stereotypom.
- ♦ Pojęcia: stereotyp, uprzedzenie, tolerancja, dialog.
- ♦ Cele szczegółowe:

Śluchacz potrafi wyjaśnić pojęcie stereotypu narodowego i podać przykłady. Zna mechanizm kształtowania stereotypów. Posługuje się przymiotnikami w formie etykietek i potrafi ułożyć antonimy. Krytycznie ocenia stereotypy i dyskutuje na ich temat.
- ♦ Metoda zadaniowa, technika i forma pracy: odgrywanie ról, dyskusja, analiza i pisanie tekstu, rozwiązywanie zadań testowych, projekt: „Sąd nad stereotypami”.
- ♦ Materiały: obrazki — karykatury narodowości w ujęciu stereotypowym, listy przymiotników, słownik języka polskiego, filmiki: <http://www.youtube.com/watch?v=ZAJNFoHuLno>, <http://pl.123rf.com/zdjecia-seryjne/stereotyp.html> [dostęp: 21.09.2014].
- ♦ Przebieg zajęć.
 1. Rozdajemy niepodpisane obrazki przedstawiające osoby różnych narodowości (możemy wykorzystać obrazki zamieszczone pod adresem <http://pl.123rf.com/zdjecia-seryjne/stereotyp.html> [dostęp: 21.09.2014]). Prosimy o podanie narodowości i wymienienie cech charakterystycznych dla danej narodowości. (Ważne jest, aby słuchacze uświadomili sobie, że człowiek myśli stereotypowo i wartościuje ludzi).
 2. Wprowadzamy pojęcie stereotypu i myślenia stereotypowego. Pomagamy słuchaczom stworzyć definicję stereotypu, na przykład za pomocą mapy myśli (por. rysunek 2):

RYSUNEK 2. Mapa mentalna stereotypu



ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Rozpoczynamy rozmowę na temat użycia stereotypów przez słuchaczy. Prosimy o konkretne przykłady. (Zwracamy uwagę, że stereotypy są umowne i nie stanowią jedynej prawdy o świecie i ludziach).

3. Prezentujemy grupie krótki filmik dotyczący zachowania Włochów i Europejczyków m.in. w różnych sytuacjach (<http://www.youtube.com/watch?v=ZAJN-FoHuLno> [dostęp: 21.09.2014]). Słuchacze w grupach, na podstawie wcześniej przygotowanej listy przymiotników tworzą własne zestawienie cech — etykietek dla danego stereotypu narodowego.
4. Podsumowujemy pracę słuchaczy — inicjujemy dyskusję na temat widzenia swojego narodu na tle innych narodów, skonfrontowaną z wizją autora filmu. Porównujemy wyobrażenia narodowe z doświadczeniami słuchaczy — odwołanie do osobistych doświadczeń spotkania z *Innym, Obcym*.
5. Powtarzamy odmianę przymiotników i z listy przymiotników układamy wyrazy antonimiczne, np. punktualny jak Niemiec, niepunktualny jak Polak.
6. Pracujemy z tekstem. Słuchacze mają za zadanie dopasować wskazane tytuły do fragmentów książki *Poradnik ksenofoba. Włosi*.

1) Stanie w kolejkach	3) Sztuka jedzenia	5) Punktualność
2) Kluczowa sprawa — bezpieczeństwo	4) Przesady	6) Władza kobiet

- a) Włosi nigdy nie byli dobrzy w czekaniu. Zamieszanie powstające podczas oczekiwania do wyciągu krzesełkowego w kurortach narciarskich albo po bi-

let na mecz piłkarski lub koncert stwarza więc czasami prawdziwe problemy, niekoniecznie w dobrym guście.

- b) Włosi lękają się przedmiotów, zdarzeń, działań, a szczególnie osób, o których sądzą, że przynoszą nieszczęście. Wielu ludzi chroni siebie, swoje samochody i domy za pomocą całej gamy modlitw i amuletów (z których jedne są chrześcijańskie, a inne wręcz przeciwnie). Wydają ogromne pieniądze na wizyty u astrologów, wiedźm i szarlatanów.
- c) Jest we Włoszech ważna tylko trochę, a godziny często określa się w przybliżeniu. Spóźnienia toleruje się, choć mile widziane nie są; spóźnienie o kwadrans jest dopuszczalne, ale o pół godziny — już nie.
- d) Włoszki to doskonałe aktorki. Chociaż całkowicie się wyemancypowały i robią dokładnie to, co, gdzie i kiedy chcą, idą przez życie udając, że są ciche i uległe i że to włoski mężczyzna rządzi wszystkim. Tak naprawdę to tylko gra, bo to Włoszki rządzą rodziną.
- e) Włosi mają obsesję na jego punkcie. Biorąc pod uwagę wysoką przestępczość (w Turynie co 57 minut ginie auto, torebki znikają co 86 minut, a co 2 godziny odbywają się włamania) — nie mają innego wyjścia. Produkują więc cudowne systemy alarmowe i kłódki zamieniające włoskie domy i sklepy w miniaturowe fortece.
- f) Włosi ciągle pozostają narodem agrarnym. Zawsze cenili wysoką jakość, dlatego wszystko, co najlepsze, zachowali dla siebie. Nie przejmują się wskazówkami Unii Europejskiej i gospodarują własnymi, przez czas uświęconymi sposobami, dzięki czemu zbierają wspaniałe plony. Wielu mieszkańców miast ma na wsi krewnych, którzy zaopatrują ich w specjały z własnego pola i kuchni.

Odpowiedzi: a) 1); b) 4); c) 5); d) 6); e) 2); f) 3)

7. Zadajemy pracę domową — projekt: „Sąd nad stereotypami”. Jeden student wciela się w rolę stereotypu Polaka, Niemca, Żyda — do wyboru. Lektor dobiera grupę prokuratorów, obrońców, sędziego i świadków. Grupy przygotowują w formie pisemnej argumenty za i przeciw, ustalają i spisują zeznania świadków (świadkowie mogą być np. przedstawicielami różnych narodów, skrzywdzonych fałszywymi opiniami). Kolejne zajęcia rozpoczynamy od prezentacji projektu.

♦ Materiały do zajęć.

Załączniki 1, 2, 3 pochodzą z pozycji: A. Cała: *Autostereotyp i stereotypy narodowe*. W: *Czy Polacy są antysemitami?*. Red. J. Krzemiński. Warszawa 1996, s. 199–228, oraz ze scenariusza: K. Dyba: *Szukać podobieństw, rozumieć różnice — edukacja międzykulturowa w szkole* (www.womkat.edu.pl/files/kwartalnik/11/dyba.doc [dostęp: 11.07.2010]).

ZAŁĄCZNIK 1. Stereotyp i autostereotyp Polaka

Cechy pozytywne:

1. Działalność zawodowa i cechy indywidualne: pracowici; solidni; dobrzy fachowcy; pomysłowi; punktualni; uczciwi; umiejący przystosować się do trudnych warunków; radzący sobie w każdej sytuacji; zaradni — 11,85%.
2. Stosunki międzyludzkie: gościnni; towarzyscy; serdeczni; życzliwi; dobrzy — 14,51%.
3. Więź narodowa: patrioci; przywiązani do tradycji; szanujący historię; dumni z historii; waleczni; bohaterscy; odważni; honorowi; dumni; szlachetni; romantyczni; uparcie dążący do niepodległości; zjednoczeni w obliczu zagrożenia; w życiu codziennym rozbici; solidarni — 11,25%.

Cechy negatywne:

1. Działalność zawodowa: leniwi; nieroby; wałkonie; niegospodarni; niesystematyczni; bałaganiarze; niedokładni; nie lubiący pracy; niechętni do systematycznej pracy — 18,36%.
2. Cechy indywidualne związane z działalnością zawodową: oszuści; cwaniacy; kanciarze; kombinatorzy; niesolidni; cwani; nieuczciwi; złodzieje; nieszczerzy; krętacze — 11,35%.
3. Styl życia: wystawni; hulaki; rozrzutni; prowadzący kawalerski styl życia; niewiedzący, czego chcą; niewytrwali; lekkomyślni; niekonsekwentni; niedojrzali; niekonsekwentni w działaniu; nieodpowiedzialni; zapaleńcy; lekkoduchy; naiwni; łatwowierni; zbyt ufni — 16,88%.
4. Stosunki międzyludzkie: każdy sobie panem; indywidualiści; skłócenie; kłótni; różnicowani w poglądach; niezgodni; nie umiejący dogadywać się — 10,86%.
5. Cechy indywidualne: zawistni; zazdrośni; samolubni; zadufani; dumni; nieżyczliwi; nietolerancyjni; agresywni; brutalni; chamscy; myślący tylko o sobie; chciwi; dążący do posiadania dóbr materialnych; pazerni; handlarze — 9,77%.

Cechy neutralne:

Brak wspólnych cech: trudno znaleźć wspólne cechy; są różni: tacy i tacy; mieszanina typów i osobowości; nie potrafię podać cech — 4,24%.

Inne cechy:

Weseli; optymistyczni; lubiący dobrze zjeść i pić; mający poczucie humoru; dowcipni; mający fantazję; inteligentni; rozumni; myślący; są dobrymi katolikami; wierzący; pobożni; Polki są ładne; gadatliwi; zmysłowi; niemający poczucia humoru; pesymiści; marudni; narzekający; pijący zbyt dużo alkoholu; alkoholicy; wykorzystywani przez narody obce; zawiedzeni politycznie i gospodarczo; nieceniący tego, co posiadają; Polacy fizycznie niepodobni, ale w postawach, zachowaniu — bardzo — 16,49%.

ZAŁĄCZNIK 2. Stereotyp Niemca

Cechy pozytywne:

1. Działalność zawodowa: pracowici; systematyczni; dokładni; gospodarni; oszczędni; szanujący pracę; przedsiębiorczy; dobrze organizujący pracę; pomysłowi; rzetelni w pracy; pilni — 41,15%.
2. Cechy indywidualne związane z dobrą robotą: punktualni; uczciwi; solidni; sumienni — 12,64%.
3. Cechy indywidualne: czysti; schludni; dbający o siebie; porządni; lubiący i dbający o porządek — 18,76%.
4. Wiąż grupowa: naród zorganizowany; zdyscyplinowany; lubiący ład i porządek; zorganizowani; trzymający się razem; solidarni; umiejący dbać o swoje interesy; kulturalni; inteligentni; ułożeni; mądrzy, umiejący dobrze myśleć — 19,55%.

Cechy negatywne:

1. Wiąż grupowa: pewni siebie; dumni; pyszni; ważni; wywyższający się; ambitni i aroganccy; zarozumiali; butni — 8,88%.
2. Historia: faszyści; hitlerowcy; silnie związani z narodem; mający roszczenia terytorialne; agresywni; szowiniści; nie lubiący Polaków; zdrajcy; zaborcy; nieprzyjaźni; okrutni; nienawidzący Polaków; bezwzględni; nacjoniści; nieludscy; nie lojalni wobec państwa, w którym zamieszkują — 11,15%.
3. Cechy indywidualne: chytrusy; cwaniaki; przebiegli; oszuści; zachłanni; wyrachowani; podstępni; oschli; pazerni; konformiści — 9,84%.

Cechy neutralne:

Cechy fizyczne, wygląd i zachowanie: eleganccy; szczupli; hałaśliwi; piwosze — 6,02%.

ZAŁĄCZNIK 3. Stereotyp Żyda

Cechy pozytywne:

1. Zwartość kulturowa: zjednoczony naród; trzymają się razem; solidarni; skonsolidowani; zgrani; bardzo silna wiara; wysoka kultura — 13,24%.
2. Działalność zawodowa: przedsiębiorczy; zaradni; pracowici; dokładni; porządni; gospodarni; oszczędni; operatywni — 19,94%.
3. Cechy indywidualne: mądrzy; inteligentni; uczuciowi; spokojni; niezaborczy; mający zdolności przywódcze; wojowniczy — 11,15%.

Cechy negatywne:

1. Działalność zawodowa: cwaniacy; dbający o swój „geszeft”; wyzyskiwacze; złodzieje; sprytni; skąpi; zachłanni; oszuści; chytrzy; niebezinteresowni; wykorzystujący; przebiegli; osiągają zyski kosztem innych; chciwi; lichwiarze — 21,32%.
2. Stosunki międzyludzkie: podstępni; dokuczliwi; wredni; nachalni; butni; natrętni; wstrętni; egoistyczni; przebiegli; fałszywi — 7,11%.

Cechy neutralne:

Sposób zarobkowania: ustawieni finansowo; finansiści; umiejący zarabiać pieniądze; handlarze; umiejący handlować; dobrzy kupcy; handlowcy i biznesmeni; mają głowę do interesów, do robienia pieniędzy; przemysłowcy; ludzie interesu; dążący do dużych pieniędzy — 29,12%.

Inne cechy:

Cechy fizyczne: duże nosy; kręte ciemne włosy; dziwni; trudno powiedzieć — 5,53%.

ZAŁĄCZNIK 4. Zestawienie par antonimów

zamożny — biedny	religijny — laicki	uczciwy — nieuczciwy
nacjonalistyczny — kosmopolityczny	niezależny — uległy	kulturalny — niekulturalny
zawzięty — ustępliwy	inteligentny — tępy	mądry — głupi
odważny — pokorny	oszczędny — rozrzutny	pracowity — leniwy
wesoły — smutny	towarzyski — nietowarzyski	tolerancyjny — nietolerancyjny

7.3.2. Projekt zajęć na temat: *Jak pięknie się różnimy, czyli o różnicach w kulturze polskiej i angielskiej*¹

Poziom B2/C1

Czas/liczba jednostek lekcyjnych: 180 minut/2

Temat: *Jak pięknie się różnimy, czyli o różnicach w kulturze polskiej i angielskiej*

- ♦ Cele językowe: student rozwija słownictwo związane ze sferą obyczajów, m.in. w zakresie relacji interpersonalnych, doskonali umiejętność tworzenia imiesłów przymiotnikowych biernych i czynnych, wzbogaca zasób słownictwa poprzez wyszukiwanie synonimów
- ♦ Cele szczegółowe: student doskonali umiejętność wyszukiwania w tekście potrzebnych informacji (rozumienie ze słuchu), utrzuca elementy językowe przydatne do prezentacji opinii, rozwija umiejętność pracy w grupie, dostosowuje formę wypowiedzi do określonego rozmówcy, podejmuje refleksje metajęzykowe, dostrzega i interpretuje różnice kulturowe pomiędzy Szkotami, Anglikami a Polakami.
- ♦ Zajęcia rozpoczynamy od obejrzenia fragmentów filmu *Pan Tadeusz* zawierającego sceny związane ze zwyczajami w kulturze polskiej. Mogą to być również obrazy, fragmenty wybrane z Internetu. Zadaniem słuchaczy jest zwrócenie uwagi na polskie obyczaje i formy adresatywne.

¹ Autorką projektu jest Ewa Milne (Dosiak) z Podyplomowych Studiów Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Śląski (2012). Projekt na potrzeby niniejszej publikacji został zmieniony pod kątem edytorskim.

Część I: Rozumienie tekstu czytanego

Do poniższych ćwiczeń wykorzystano rozdział książki Ewy Lipniackiej *Poradnik ksenofoba. Polacy* (2007):

Status społeczny

- A-1 Pomimo pięćdziesięciu lat prania mózgów na temat podziałów klasowych Polacy wciąż aspirują do stanu szlacheckiego. Herbarze są bestsellerami. W dawnych czasach Polacy byli albo szlachcicami, przeważnie zubożałymi, albo chłopami. Nie było oficjalnie żadnej klasy pośredniej. W wielu przypadkach jedynym elementem odróżniającym te dwie klasy była szabla, do noszenia której tylko szlachcic miał prawo.
- A-2 Jeśli zaś chodzi o kulturę, to kultywowane są właśnie chłopskie zwyczaje, tańce i sztuka. (Wiele osób wciąż potrafi odtąńczyć krakowiaka, reszta myśli, że potrafi).
- A-3 W Polsce nigdy nie nadawano tytułów honorowych. Wszystkie tytuły hrabiowskie i podobne były nadane przez obce władze i są właściwie zapomniane, chociaż Polacy nigdy nie czuli niechęci do ich stosowania. Miło było mieć literki „hr.” przed nazwiskiem.
- A-4 Powszechnie używa się natomiast tytułów naukowych i zawodowych w połączeniu z „Pan” lub „Pani”, które są obowiązkowe, dopóki nie przejdzie się na poufale „ty”. Jeśli więc należysz do środowiska lekarskiego, będą się do Ciebie zwracać per „Pani doktor”, a jeśli będziesz naukowcem (a nawet zwykłym nauczycielem w podstawówce), to „Panie profesorze”. „Pan profesor doktor” jest również spotykane. Możesz również zostać nazwany „Panem inżynierem”, jeśli masz odpowiednie wykształcenie techniczne, podczas gdy w Anglii „inżynier” to tylko majster od drobnych napraw.
- A-5 Zwyczajem każdego najeźdźcy było rozstrzeliwanie wszystkich intelektualistów, więc już nikt w Polsce nie powinien chcieć być intelektualistą. A Polacy chcą. Bardzo. Tak więc, jeśli masz jakiekolwiek wykształcenie, to się nim chwal. Wszyscy w Polsce kochają specjalistów (obojętnie jakiej specjalności) i wszystkowiedzących mądrali.
- A-6 Sposobem na przejście do wygodnego „ty/ciebie” jest wypicie *Bruderschaftu* — zwyczaj, który następuje po opróżnieniu z potencjalnym „brudzielem” przynajmniej połowy butelki. Siada się naprzeciw siebie, jak do siłowania na ręce, z kieliszkiem w prawej dłoni. Potem krzyżuje się prawe ręce i próbuje zawartość swojego kieliszka wlać w gardło, a nie na koszulę. Wielkość uczucia wkładanego w następujący potem w pocałunek zależy całkowicie od zapału przynajmniej jednego z uczestników.

ĆWICZENIE 1. Rozumienie szczegółowe

Przeczytaj uważnie tekst i uzupełnij zdania zgodnie z informacjami w nim zawartymi. Podkreśl właściwą odpowiedź.

- 1) Polacy:
 - a) chcieliby należeć do stanu szlacheckiego,
 - b) tęsknią za stanem szlacheckim,
 - c) są oburzeni stanem szlacheckim.
- 2) Szabla to element:
 - a) łączący klasy społeczne w dawnej Polsce,
 - b) będący częścią stroju chłopskiego,
 - c) noszony jedynie przez szlachciców.
- 3) W Polsce:
 - a) kupowano tytuły honorowe,
 - b) niechętnie stosuje się tytuły honorowe,
 - c) posiadanie tytułu hrabiowskiego jest mile widziane.
- 4) Używanie tytułów naukowych i zawodowych:
 - a) często łączy się z formami Pan/Pani,
 - b) jest w Polsce niepopularne,
 - c) wyraża ironię.
- 5) Polacy:
 - a) nie są intelektualistami, ponieważ wszyscy zostali rozstrzelani przez na-jeźdźców,
 - b) nie lubią chwalić się wykształceniem,
 - c) darzą sympatią specjalistów.
- 6) *Bruderschaft* to:
 - a) zawody sportowe, polegające na siłowaniu się na rękę,
 - b) zwyczaj przejścia od form oficjalnych Pan/Pani na bardziej poufale ty/ciebie,
 - c) forma aktu miłosnego.

Odpowiedzi: 1) a); 2) c); 3) c); 4) a); 5) c); 6) b)

ĆWICZENIE 2. Rozumienie globalne

Proszę przyporządkować tytuły do właściwych akapitów:

Przykład: *O szlachcie z sentymentem* — A-1

- 1) *Honorowe hrabiostwo* —
- 2) *Nie boję się kul i kocham wiedzę* —
- 3) *Umiłowanie folkloru* —
- 4) *Panie inżynierze, pan doktor idzie do pani profesor!* —
- 5) *Skrzyżujmy dłonie i wymienimy całusy!* —

Odpowiedzi: 1) A-3; 2) A-5; 3) A-2; 4) A-4; 5) A-6

Część II: Rozumienie ze słuchu

Studenci uważnie odsłuchują nagrany tekst. Następnie nauczyciel rozdaje im arkusze ćwiczeń. Po zapoznaniu się z nimi studenci po raz kolejny wysłuchują nagranie oraz przystępują do rozwiązywania zadań.

Tekst pt. *Dzięki stary!*

Na Szkota przyjeżdżającego do Polski czeka wiele kulturowych pułapek. Pośród zaskakujących sytuacji może się znaleźć nieporozumienie na pokładzie samolotu, kiedy student pytając o to, czy może usiąść obok kogoś powie: *Is this seat taken?*, co dosłownie znaczy „Czy to miejsce jest zajęte?”. W odpowiedzi może usłyszeć odruchowo wypowiedziane: *Yes*, ponieważ polski odpowiednik zdania ma w treści pytanie o to, czy dane miejsce jest **wolne**. Biorąc pod uwagę słabą znajomość angielskiego wśród rodaków i stres towarzyszący konwersacji z zaskoczenia, zainicjowanej w dodatku w obcym języku, pomyłka jest możliwa. Sporym szokiem dla Brytyjczyków są zasady (a raczej ich brak) korzystania ze środków komunikacji miejskiej w Polsce. Niejeden student, wychowany w kulturze kilkuosobowych „kolejek przystankowych” i punktualnych, niezatłoczonych autobusów, może mieć trudności i wewnętrzne opory przed wzięciem udziału w wyścigu do otwartych drzwi autobusu i walce ze starszymi czy mniej sprawnymi fizycznie osobami o zajęcie jedyne, wolnego miejsca. Wchodzący do autobusu może wywołać konsternację, kiedy nieświadomiony przez nikogo, a jednak posiadający już pewne umiejętności językowe związane z posługiwaniem się językiem polskim, użyje zwyczajowych w jego kraju zwrotów, którymi wita się i żegna z kierowcą każdego miejskiego autobusu jeżdżącego w Szkocji:

- *Wan intae the toon please, mate. (Daj no mi kolego jeden do miasta, proszę).*
- *Cheers, pal! (Dzięki, stary!)*

Znamienną różnicę kulturową stanowi fakt wyrażania szacunku w stosunku do współrozmówcy poprzez zwracanie się do niego per „ty” i tym samym brak dystansu językowego. Studenci mogą mieć trudności z używaniem w sytuacji oficjalnej zwrotów *pan/pani*, stosując bliski, choć nieitożsamy semantycznie odpowiednik *sir*, użyty, np. do sprzedawcy. Zostanie on odebrany jako co najmniej sarkazm. Na studenta z Anglii, Szkocji, Irlandii czyhają pułapki kulturowe i językowe.

ĆWICZENIE 1.

Uzupełnij poniższą tabelkę, zaznaczając, czy dana odpowiedź jest prawdziwa (P), fałszywa (F), czy też może w wysłuchanym tekście nie było na ten temat informacji (BI).

Nr	Zdanie	P	F	BI
1.	W Polsce i w Szkocji obowiązują kolejki na przystankach autobusowych.			
2.	Na pokładzie samolotu stewardessa zawsze pełni rolę tłumacza.			
3.	W Polsce należy zwracać się do kierowcy per „ty”.			
4.	W Szkocji używanie zwrotu „sir” w sytuacjach codziennych może być odebrane jako złośliwość.			
5.	Polskie środki komunikacji miejskiej najczęściej są zatłoczone.			
6.	Brytyjczycy szanują osoby starsze, korzystające z autobusów.			

Odpowiedzi: 1. F; 2. BI; 3. F; 4. P; 5. P; 6. BI

ĆWICZENIE 2.

Połącz w pary słowa wypisane z tekstu *Dzięki stary!* z odpowiednimi synonimami według wzoru:

1) czyha	a) przyczaja się, maskuje
2) odruchowo	b) zmieszanie, zakłopotanie
3) zainicjować	c) identyczny, jednakowy
4) konsternacja	d) automatycznie, podświadomie
5) znamienność	e) rozpocząć, wyjść z inicjatywą
6) tożsamy	f) charakterystyczna, wymowna
7) sarkazm	g) złośliwość, ironia

Odpowiedzi: 1) a); 2) d); 3) e); 4) b); 5) f); 6) c); 7) g)

Część III: Mówienie

Studenci pod kierunkiem nauczyciela przypominają obowiązujące w kulturze polskiej zasady zwracania się do kogoś na „ty” bądź używając form „Pan”, „Pani”. Nauczyciel dzieli studentów na cztery grupy, wręczając kartki z poleceniami. Każda z grup będzie odgrywała scenki w parach, wcielając się w odpowiednie role.

Podczas ćwiczenia studenci odwołują się do tekstu *Status społeczny*, a także do własnej wiedzy i doświadczeń, związanych z używaniem form grzecznościowych. Po wykonaniu zadania motywują użycie wybranych przez siebie form grzecznościowych.

Grupa A

Mama kolegi, u którego w domu bywasz, jest księgową. Poproś ją o pomoc w rozliczeniu podatkowym.

Grupa B

Starszy od Ciebie o dziesięć lat brat znajomego, inżynier, ma do sprzedania komputer, którym jesteś zainteresowany. Ustal szczegóły transakcji.

Grupa C

Tegoroczna absolwentka studiów będzie udzielała Ci korepetycji. Ustal z nią zasady zlecenia.

Grupa D

Dziesięcioletnia siostra Twojej dziewczyny/Twojego chłopaka chce, żebyś nauczył ją jeździć na rolkach. Umów się z nią na sobotę.

Podczas wykonywania ćwiczenia pozostali studenci obserwują i oceniają kolegów/koleżanki, robiąc krótkie notatki. Ćwiczenie kończy prezentacja form adresatywnych, używanych w Polsce, w sytuacji oficjalnej i nieoficjalnej.

Część IV: Gramatyka

Studenci czytają uważnie ćwiczenie i wykonują zadania.

ĆWICZENIE 1.

Proszę wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem (odmiana zaimków).

Przyjechałem do obcego kraju. Nie znam języka. **Nikt**⁰ (nikt)⁰ nie mówi tu po angielsku, więc z¹ (nikt)¹ nie mogę porozmawiać. Nie poznałem też² (żaden)² cudzoziemca. Czasem myślę, że jestem na końcu świata. Uczę się szybko mówić po polsku, lecz nadal³ (nikt)³ nie rozumiem. Nie widzę u siebie⁴ (żaden)⁴ postępu. Moja nauczycielka jednak mnie pociesza, że na efekty trzeba poczekać. Wiem, że do⁵ (nic)⁵ nie da się dojść w miesiąc, ale czuję się taki samotny. Kiedy zacznę dobrze mówić po polsku? O⁶ (nic)⁶ innym nie marzę, jak móc płynnie mówić i czytać w tym nowym dla mnie języku!

Na podstawie: A. Achteplik W. Hajduk-Gawron, A. Madeja, M. Świątek: *Bądź na B1 zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1*. Kraków 2009, s. 46.

ĆWICZENIE 2.

Od podanych bezokoliczników proszę utworzyć imiesłowy przymiotnikowe bierne i czynne, w liczbie pojedynczej i w rodzaju męskim, według podanego wzoru:

Bezokolicznik	Imiesłów przymiotnikowy	
	bierny	czynny
wzór: odmieniać	odmieniany	odmieniający
porzucać	porzucany	porzucający
wyjaśniać	wyjaśniany	wyjaśniający
robić	robiony	robiący
oznajmiać	oznajmiany	oznajmujący
czarować	czarowany	czarujący
komunikować	komunikowany	komunikujący

(Studenci otrzymują tabelę bez uzupełnionych imiesłowów).

Część IV: Pisanie

Proszę napisać opowiadanie o nieporozumieniu kulturowym, którego doświadczyłeś po przyjeździe do Polski lub które przydarzyło się komuś z Twoich znajomych.

Część V: Ewaluacja

Studenci ocenili wstępnie scenki odgrywane w parach, wskazując napotkane trudności. Dyskusja na temat przebiegu zajęć, przydatności wykonanych ćwiczeń oraz wyeksponowanie faktu, że pomimo bliskości kulturowej istnieją pomiędzy narodami różnice, które mogą być powodem kłopotliwych sytuacji.

7.3.3. Incydenty krytyczne i warsztaty interkulturowe

Oprócz zajęć interkulturowych w ramach kursów językowych dla przedsiębiorców i pracowników wyjeżdżających na kontrakty prowadzone są treningi interkulturowe. Celem takich szkoleń jest nie tylko zdobycie wiedzy o kulturze danego kraju, ale też kreowanie postawy otwartej tolerancji wobec różnorodności i odmienności, przezwyciężanie negatywnych przejawów etnocentryzmu, przełamywanie stereotypów i uprzedzeń i opracowanie strategii działania w razie wystąpienia sytuacji krytycznych i incydentów krytycznych. Wśród typów treningów możemy wyróżnić (BOLTEN 2007: 223; ERLI, GYMNIICH 2010: 152):

- ♦ trening kulturowo specyficzny,
- ♦ trening ogólnokulturowy,
- ♦ trening modyfikacji zachowań,
- ♦ doświadczenie międzykulturowe,
- ♦ trening oparty na teorii kultury.

Podstawowym celem treningu interkulturowego jest rozwijanie i pogłębianie kompetencji interkulturowej i przygotowywanie słuchaczy do szeroko rozumianego działania w środowisku interkulturowym. Definiując tę kompetencję, teoretycy określają ją jako umiejętność pojmowania u siebie i innych uwarunkowań kulturowych czynników wpływających na postrzeganie, wartościowanie, odczuwanie i działanie, a także umiejętność ich szanowania i produktywnego wykorzystania w kontaktach z osobami z odmiennych kultur. Posiada ona trzy wymiary: kognitywny (świadomość różnic kulturowych, specyfiki procesów komunikacji interkulturowej, wpływu kultury na percepcję, myślenie i zachowania), emocjonalny (tolerancję dwuznaczności, empatię, cierpliwość, otwartość, a także umiejętność zmiany perspektywy, radzenia sobie ze stresem czy akceptacji odmienności innych kultur) i behawioralny (gotowość do komunikacji, umiejętność komunikacji, kompetencja społeczna oraz umiejętność tworzenia relacji z osobami pochodzącymi z odmiennych kręgów kulturowych). Podstawą dla tej kompetencji jest komunikowanie się i interakcja.

Na warsztatach interkulturowych wykorzystuje się metodę incydentów krytycznych, która polega na zebraniu oraz interpretacji (rzeczywistych lub umownych) zdarzeń powstałych w wyniku „zderzenia kultur”. Treść tego typu zachowań można przekształcić na tak zwany asymilator kulturowy, czyli „opatrzenie zdarzenia kilkoma interpretacjami, z których jedna jest prawdziwa, a inne fałszywe” (BOSKI 2010: 587; GARLACZ-SOBCZYK 2013: 184–190). Przygotowując zestaw incydentów krytycznych, należy opatrzyć go propozycjami z różnymi interpretacjami. Interpretacja poprawna odpowiada skryptom kulturowym i wzorcom postępowania kultury docelowej. Wykorzystanie asymilatora kulturowego ma na celu przystosowanie się do zaistniałych warunków, dostrzeganie różnic kulturowych i próbę empatycznego wyjścia z sytuacji konfliktowej. Przyczyna nieporozumień kulturowych nie zawsze jest oczywista, bowiem każda z osób biorących udział w incydencie postępuje zgodnie z własnym skryptem kulturowym i ma swoją rację.

Analiza incydentów krytycznych pozwala uświadomić słuchaczom ich własne zachowania w kontekście zachowań osób z innej kultury. Jednocześnie pośredniczy w zdobywaniu wiedzy na temat działania i przyzwyczajęń osób w innych kulturach. W ten sposób przygotowuje się słuchaczy do spotkania z inną kulturą i znalezienia wyjścia z sytuacji krytycznej.

Do glottodydaktyki warto wprowadzić warsztaty interkulturowe, które mają formę otwartego, interaktywnego treningu obejmującego analizę incydentów krytycznych, odgrywania ról, symulację rzeczywistych sytuacji, jak również wspólną dyskusję i wybór optymalnego zachowania kulturowego i językowego. W kształceniu międzykulturowym możemy odwołać się do modelu uczenia, w którym zaznaczono etapy tego procesu. Występuje w nim:

- ♦ laik, który nie ma uświadomionej kompetencji, cechuje go etnocentryzm;
- ♦ nowicjusz, który jest świadomy swojej niekompetencji międzykulturowej i zaczyna dostrzegać różnice między K1 i K2;

- ♦ ekspert ma uświadomioną kompetencję, rozumie zasady i reguły kultury własnej i kultury *Innego*, *Obcego*;
- ♦ zaawansowany ekspert — posiada nieuświadomioną kompetencję międzykulturową, nabywa umiejętność automatycznego dostosowania swoich zachowań w K1 i K2; jest to najczęściej osoba dwukulturowa, która „uzyskała poziom zautomatyzowanego funkcjonowania w drugiej kulturze, niewiele odbiegający od tego, który jest właściwy dla kultury macierzystej” (Boski 2010: 583). Poziom superkompetencji osiąga tylko nieliczna grupa osób dokonująca modyfikacji skryptów kulturowych i wprowadzania twórczych i kreatywnych zachowań językowych w K1 i K2.

Przykład incydentu krytycznego

*Prolog*²

Pan Sawicki wybierał się na kilka dni z Polski do Niemiec. Plan zakładał wylot z Poznania do Monachium we wtorek wcześniej rano i powrót z Monachium w piątek rano tego samego tygodnia. Podróż miała charakter służbowy i przypadła na bardzo intensywny okres pracy pana Sawickiego, jako że od razu po powrocie do Poznania czekały go następne dwie konferencje. Niemniej jednak, napięty program wydawał się możliwy do realizacji, jeśli nie wydarzy się po drodze coś nieoczekiwanego. Początek wydawał się wróżyć powodzenie. Po nocnej jeździe samochodem z Bydgoszczy, pan Sawicki znalazł się na lotnisku poznańskim Ławica około godz. 5:30, zostawił pojazd na parkingu i udał się do odprawy. Ze względu na mgłę planowany na godz. 6:40 odlot był opóźniony. Dalej podróż przebiegała bez żadnych zakłóceń. Po wylądowaniu w Monachium pan Sawicki wypytał o połączenia stolicy Bawarii z Regensburgiem, będącym celem jego podróży; miasto to leży w odległości ok. 140 km od Monachium. Wbrew wcześniejszym uzyskanym informacjom, dalsza podróż autobusem okazała się szybsza i tańsza niż pociągiem. Dalszy przebieg wydarzeń był jak szary, mglisty i dżdżysty dzień listopadowy: spokojnie i bezwietrznie popołudnie na uniwersytecie w Regensburgu, rozmowy z kolegami na wydziale Europeistyki i Zarządzania wreszcie wyjazd do bliskiego Schloss Spindlhof, miejsca międzynarodowej konferencji InterKnow Workshop na temat programów unijnych dla nowych członków. Konferencja przebiegała w klimacie niemieckiego rygoryzmu czasowego. Na miejscu głównym w sali obrad wisiał harmonogram działań na dany dzień. Jeśli „nieprzewidziane wydarzenia” zaburzały go, był natychmiast modyfikowany z nową rozpiską zmienioną o 15 minut lub o pół godziny. Podróż powrotną rozpoczął pan Sawicki w piątek rano. Samolot z Monachium do Poznania miał odlot o godz. 10:05. Należało się jednak najpierw dostać ze Schloss do Regensburga i dalej już znanym autobusem na lotnisko. Zgodnie z Fahrplanem,

² W przykładzie zachowano oryginalną pisownię — poprawiono błędy ortograficzne i interpunkcyjne.

pan Sawicki wybrał autobus odjeżdżający z dworca głównego w Regensburgu na lotnisko o godz. 8:00. Przyjeżdżał on planowo o 9:23, a więc 42 minuty przed odlotem samolotu. Znając już z dnia przylotu miejsce postoju autobusów i małe odległości na lotnisku, pan Sawicki liczył, że w ciągu 3—5 minut będzie przy odprawie podróżnych. Alternatywą było wziąć autobus odjeżdżający z Regensburga o 6:00, a to oznaczało opuszczenie Schlossu o godz. 5:00, nie wiedząc, czy lokalne autobusy już wtedy kursują. Tak więc, w piątek o godz. 6:20 pan Sawicki opuścił pogrążony we śnie zamek i udał się w kierunku głównej ulicy wioski Regenstauf, skąd zamierzał wziąć lokalny autobus do Regensburga. Wydarzyła się wtedy zabawna sytuacja. Pan Sawicki nie był pewny, po której stronie ulicy znajduje się przystanek autobusów Richtung Regensburg. Wszak niedobrze byłoby pojechać w stronę przeciwną. Zatrzymał się z bagażem przy bliższym przystanku, ale mając wątpliwości, zostawił walizkę na kółkach pod daszkiem i przeszedł na drugą stronę aby sprawdzić, czy to aby nie stamtąd odjeżdża autobus we właściwą stronę. W tym momencie podjechał autobus. Pan Sawicki zapytał kierowcę: „Regensburg?” — „Ja, ja” — odpowiedział kierowca. Pan Sawicki wyrzucił z siebie „Eine minute” — wskazując na drugą stronę ulicy. Kierowca próbował protestować, ale pan Sawicki zostawił na stopniach swoją torbę i pobiegł po walizkę, zanim kierowca zdążył zaprotestować lub odjechać. Dysząc, po kilkudziesięciu sekundach był w autobusie. Nie umknęło to jego uwagi, że w śpiącym porannym autobusie sytuacja ta wywołała poruszenie i śmiech wielu osób. Minimalna znajomość niemieckiego wykluczyła jednak pojęcie, jakie słowa i komentarze padały wtedy. „Na słuch” nie były one chyba przyjazne, ale może to stres i przewrażliwienie tak podpowiadały. Najważniejsze, że o godz. 7:00 pan Sawicki był w autobusie lokalnym i miał pewność, że zdąży na autobus do Monachium. Tak też się stało. W Regensburgu, na Hauptbahnhof, było jeszcze prawie pół godziny oczekiwania. Autobus przyjechał o czasie i odjechał na Flughafen punktualnie o godz. 8:00. Pan Sawicki miał 1:23 godz. spokojnej jazdy w pustawym autobusie. Był zadowolony, że mimo napiętych czasowo dni: trzy konferencje i tyleż wystąpień (po angielsku, po polsku i po rosyjsku) w ciągu pięciu dni: Monachium — Poznań — Kobylniki k/Poznań, wszystko układa się pomyślnie. Była w tym też satysfakcja z własnych umiejętności zaplanowania podróży, poczynając od wyjazdu samochodem z Bydgoszczy na lotnisko w Poznaniu w nocy z poniedziałku na wtorek. Po drodze postanowił poczytać otrzymaną na konferencji książkę autorki Sylvii Schroll-Machl *Doing Business with Germans*. Zabrał się do rozdziału Central German Culture Standards. Pierwszym z omawianych standardów był obiektywizm, czyli orientacja zadaniowa na fakty, i neutralność osobista. Podane przykłady, tzw. incydenty krytyczne, pokazywały Niemców jawiących się osobom z zagranicy jako perfekcyjni urzędnicy, niewzruszeni w wypełnianiu powierzonych im zadań. Autobus zjechał na lotnisko o godz. 9:23. Przez umysł pana Sawickiego, gdy zamykał książkę i wychodził z autobusu, przemknęła refleksja: Ciekawe, kiedy doświadczę na sobie tego standardu kulturowego? Z dwoma tor-

bami przez ramię, ciągnął walizkę na kółkach głównym korytarzem Terminalu 2. Po drodze kusiła perspektywa gorącej kawy i rogalika w jednej z lotniskowych restauracji, ale nie dał się zwieść, szedł prosto do odprawy. Lotnisko było puste, przy odprawie Lufthansy (LOT nie miał swoich stanowisk) było trochę ludzi i musiał poczekać około 5 minut. W przeciwieństwie do Okęcia, gdzie panuje zwykle pewna nerwowość, a pracownicy lotniska nawołują „Czy ktoś z Państwa do Madrytu (Kopenhagi, itp.)? Proszę szybko, tędy, Państwo pierwsi”, nic takiego się nie działo.

Incydent krytyczny w całej swej krasie

O godz. 9:35 Sawicki powiedział do obsługującej odprawę pani „Gutten Morgen” i postawił walizkę na pasie transmisyjnym. „Gutten Morgen — odrzekła pani — paszport i bilet proszę”. Pani wzięła bilet i spokojnym głosem oświadczyła: „Jest Pan spóźniony, samolot jest już zamknięty, nie przyjmujemy więcej pasażerów”. „Jak to, coś tu nie w porządku, czy Pani twierdzi, że samolot jest pełny i nie ma już wolnych miejsc?” — zapytał z niedowierzaniem Sawicki. „Geschlossen” — odrzekła pani, wskazując na napis, jaki pojawił się na monitorze jej komputera. „Ależ to niemożliwe, to jakieś nieporozumienie, proszę pani” — mówił już nie tylko zaskoczony ale przestraszony i zirytowany Sawicki. Pani była niewzruszona i niechętna do dalszej konwersacji, dla niej sytuacja była zakończona i zamknięta: „Geschlossen”. „Ależ ja muszę lecieć, uważam, że Pani załatwia mnie niewłaściwie i niekompetentnie” — Sawicki czuł narastającą bezsilność i absurdalność swej sytuacji. „Proszę o kontakt z Pani przełożonym, to musi być załatwione jak należy”. Po chwili zjawił się postawny pan w garniturze-mundurze, w wieku mniej więcej Sawickiego, ten uśmiechnął się i opisał sytuację: „Proszę Pana, ja nie rozumiem co tu się dzieje, mam bilet, muszę lecieć zaraz do Poznania, a ta Pani nie chce mnie odprawić. Proszę o załatwienie tej sprawy”. Twarz i postawa Herr Kreuzera były doskonale niewzruszone i neutralne: „Proszę pójść na górę do kas biletowych i kupić sobie nowy bilet, na ten bilet i tym lotem pan nie poleci”. „Ależ proszę pana, ja jestem na czas, przyjechałem autobusem z Regensburga, tak jak doradzali mi koledzy niemieccy na międzynarodowej konferencji. Ja muszę być na kolejnej międzynarodowej konferencji w Poznaniu, proszę nie niszczyć mnie i innym ludziom planów”. Herr Kreuzer nie wchodził w interakcję, jeśli coś, to wyrażał zdziwienie i niechęć do dalszego dialogu. „Jest pan spóźniony i proszę kupić sobie nowy bilet” — powtarzał.

Retrospektywnie, Sawicki doszedł do wniosku, że wtedy należało poprosić o przedstawienie dokumentu pisanego, na podstawie którego odmawiano mu wejścia do samolotu. Ale wtedy napięcie sięgało zenitu, a mimo upływających minut, ciągle tliła się nadzieja, że jednak w ostatniej chwili poleci. Sawicki pobiegł na piętro, aby dalej negocjować sprawę swego lotu i dalszych losów; wciąż do odlotu pozostawało 18—15 min. Przy stanowiskach na piętrze było cicho i sennie. Sawicki znalazł wolne okienko i ponownie przedstawił swą sytuację pracującej tam młodej kobiecie. Mówiąc gestykulował, był podekscytowany.

„Nic Panu nie pomogę, pan się spóźnił, mogę panu sprzedać bilet do Warszawy na lot o 11:00” — usłyszał. „To jest nieprawdopodobne, wy tu zamiast ułatwiać pasażerom życie i podróży, utrudniamie, Pani jest niekompetentna, pani nie jest w stanie załatwić tej sprawy, a to jest pani obowiązkiem”. Stwierdzenie „Pani jest niekompetentna” zrobiło wrażenie na urzędnicze, sprawiała wrażenie rozstrojonej i odeszła od stanowiska. Po kilku minutach wróciła ze swym przełożonym, tym razem był to Herr Ludwig. Godzina była 10:00 i Sawicki wiedział, że w tej chwili sprawa jest już przegrana, nie polecą do Poznania o 10:05. Postanowił więc wyzalić się Ludwigo: „Zniszczyliście mój precyzyjny plan. Jestem specjalistą, biorę aktywny udział w międzynarodowym biznesie; byłem zaproszony do Regensburga jako wykładowca, gospodarze doradzili mi ten sposób podróży na lotnisko i autobus był na czas...”. Herr Ludwig powtórzył — „Sam sobie jest Pan winien, że spóźnił się Pan na samolot, i w dodatku przeszkadza Pan w pracy. Możemy panu sprzedać bilet do Warszawy, to wszystko, do Poznania dziś już nic nie ma”. Jednostronny bilet do Warszawy kosztował 640 Euro, bilet powrotny do Monachium, 461 Euro. Za bilet w obie strony Poznań — Monachium — Poznań, Sawicki zapłacił 188 Euro! Sawicki musiał pogodzić się z zaistniałą sytuacją: ze spotkania w Poznaniu nici, zadzwonił i przeprosił, że ze względu na mgłę samolot został odwołany. Ale trzeba się stąd jakoś sensownie wydostać — myślał. Udało się uzyskać dostęp do telefonu. Długa rozmowa z LOT-em w Warszawie: „Nic nie możemy Panu pomóc, musi Pan kupić nowy bilet” — usłyszał szereg razy, zanim odłożył słuchawkę. Dalej była rozmowa z panem konsulem w Monachium: ostatecznie, pomoc obywatelom polskim wchodzi w zakres obowiązków konsulatu. Pan konsul sugerował podróż autobusem, którą uprawia wielu Polaków przebywających w Monachium. Podał nawet telefon niejakej Pani Teresy, która prowadzi ten biznes podróżniczy, gdzieś na obrzeżach miasta. Ale telefon do pani Teresy milczał lub włączał się fax. Czas płynął. Odleciał samolot do W-wy o 11:00; na 14:30 też było już późno, a i ochota była niewielka. Emocje na tyle opadły, że pan Sawicki postanowił „negocjować” z drugą stroną. Poprosił więc Herr Ludwiga o ponowną rozmowę z Herr Kreuzerem. Pan Kreuzer przyszedł po jakimś czasie i spytał, o co chodzi. Pan Sawicki powiedział, że po 5 trudnych godzinach jest zmęczony i wolałby rozmawiać na siedząco, a nie stać. Ponadto stwierdził, że miło byłoby napić się jakiejś kawy lub herbaty, co poprawiłoby atmosferę. Pan Kreuzer odrzekł: „Mam dla pana pięć minut i nie ma potrzeby siadać. Proszę bardzo, o co panu chodzi?”. Pan Sawicki na to: „Miała miejsce trudna i nieprzyjemna sytuacja, chciałbym abyśmy z tego wyszli z lepszymi odczuciami i chciałbym ponegocjować, aby Państwo, Lufthansa, będący w aliansie z LOT-em, pomogli mi w nabyciu tańszego biletu. Pójdźmy wzajemnie na jakiś kompromis”. Pan Kreuzer na to, że nie ma o tym mowy, ponieważ wina leży po stronie pasażera. Był rzeczowy, obiektywny i poza interakcją. Pan Sawicki zrezygnował z dalszej rozmowy, nieodparcie nasunęła mu się refleksja, że owe „Mam dla pana 5 minut” już gdzieś słyszał w ramach treningu asertywności,

w którym kiedyś uczestniczył. Pozostały jeszcze sprawy do załatwienia z panem Ludwigiem. Sawicki myślał teraz chłodno i rzeczowo, w kontekście sprawy, jaką zamierzał wytoczyć Lufthansie. „Proszę Pana — rzekł do Ludwiga — chciałbym otrzymać dokument stwierdzający, kiedy pasażer jest według reguł monachijskich spóźniony oraz w jaki sposób jest o tym informowany lub powinien być informowany. Proszę również o nazwiska wszystkich osób, z którymi od pięciu godzin toczą się rozmowy”. Po kilku minutach, pan Ludwig (wcześniej nazwisko jego nie było znane) przyniósł wydruk z komputera. Sawicki myślał, że będzie to wyglądało bardziej formalnie i urzędowo. W każdym razie podkreślona informacja wskazywała na 40 min przed odlotem, w kategorii krótkich lotów i małych maszyn. Wreszcie, Sawicki poprosił, aby ponowić próbę połączenia z biurem LOT-u na lotnisku, jako że próby poprzednie nie udawały się.

Wchodzi pani Irena.

Tym razem udało się. Sawicki szybko streścił swój problem pani, która przedstawiła się jako Irena. „A gdzie Pan teraz jest?”, zapytała pani Irena. „Przy stanowisku 52”. „No to za kilka minut tam przyjdę, niech pan czeka. Zobaczę, co uda mi się załatwić”. Sawicki poczuł jakąś ulgę, po raz pierwszy od sześciu godzin ktoś chciał i rozmawiał z nim PO LUDZKU. Pani Irena pojawiła się i miała uśmiech na twarzy. „Mam dla pana dobrą wiadomość. Udało mi się załatwić z szefem, aby zakupił pan bilet powrotny za 75 Euro, czy to Panu odpowiada?” — Sawicki poczuł ulgę i wdzięczność. Ktoś się nim zajął i w dodatku proponuje rozwiązanie, które jawi się jako prawie darmowe. „Jestem pani bardzo wdzięczny”. „Nic takiego, to świetnie. Poleci Pan najpierw do Warszawy a potem o 22:40 do Poznania. Chodźmy, niech Niemcy wypiszą bilet”. Pani Irena przeszła na szybki i sprawny niemiecki; osoby, z którymi Sawickiemu nic się nie udało, bez słowa sprzeciwu zabrały się do wypisywania biletu. W międzyczasie Irena wyraziła głośną refleksję po polsku: „A dlaczego oni do mnie nie zadzwonili na komórkę, przecież znają numer! Ja stałam na gejcie do 10:15. Samolot do Poznania był sporo opóźniony, bez kłopotów dostałby się pan na pokład³”. Potem, gdy już poszli do biura LOT-u, pani Irena dzieliła się dalszymi doświadczeniami, że z Niemcami tak często jest, ciągle mamy jakieś problemy. Sawicki postanowił wejść w rolę eksperta. „Proszę panią, tak się dziwnie składa, że ja zajmuję się zarządzaniem w biznesie międzynarodowym, a więc sprawami, które stały się dziś zarzewiem takiego ciężkiego konfliktu. Tu po prostu bardzo zabrakło woli i umiejętności porozumiewania się. Myślę, że jeśli miewacie w ramach Aliansu spotkanie między LOT-em a Lufthansą, to dzisiejszy incydent powinien stać się modelowym przykładem dla szkoleń usprawniających waszą współpracę”. Sawicki miał wrażenie, że pani Irena wysłuchiwała go z uwagą i aprobatą. Czy tak się jednak stanie, jak zaproponował? Podobną uwagę wygłosił pod adresem Herr Ludwiga. „Herr Ludwig, był to trudny

³ W razie opóźnienia lądowania samolotu, wiele linii lotniczych, w tym Lufthansa, przewozi pasażerów, którzy kontynuują podróż, autobusem do samolotu docelowego. Odprawa biletowa odbywa się już w autobusie.

dzień. Dla mnie bardzo. Jestem stratny pod wieloma względami: wykończony psychicznie, straciłem dużo czasu, a podróż przede mną ciągle daleka; nie mogłem wziąć udziału w spotkaniu zawodowym w Poznaniu. Ale dla Was to też było niełatwe. Proponuję, abyście wspólnie z LOT-em przeanalizowali ten casus jako przykład trudności i niepowodzenia we współpracy. Niech to się do czegoś przyda”. I tyle, Sawicki miał mniejsze poczucie, iż trafił do przekonania niemieckiego partnera. Ale oby się mylił.

Podróż trwała długo. Lot z Warszawy do Poznania miał być odwołany ze względu na złe warunki atmosferyczne. Wreszcie, samolot jednak odleciał o 11:15. Była sobota 0:30, gdy Sawicki znalazł się ponownie na lotnisku Ławica i przy parkingu, gdzie zostawił swój samochód cztery dni temu. Włączył silnik swego BMW i komputerową mapę, taki niemiecki gadżet, który poprowadzi go z lotniska do nieznanego wioski Kobylniki gdzieś pod Szamotułami.

<http://psychologia.univ.gda.pl/podstrony/miedzykulturowa/incydent.htm>
[dostęp: 15.08.2014].

Słuchacze zapoznają się z daną sytuacją — tekstem — i sami próbują wyjaśnić zdarzenie. Proponują własne interpretacje i porównują je. Mogą wystąpić tu uprzedzenia i stereotypy typu: Niemcy są nieugięci, Niemcy nie lubią Polaków, respektują reguły i zasady, pan Sawicki jest pieniaczem i nie przyjmuje uwag innych.

Prowadzący zajęcia wprowadza asymilator kulturowy, to są cztery możliwości wyjaśnienia tego przypadku.

PYTANIE 1. Dlaczego Niemcy nie wpuścili pana Sawickiego na samolot z Monachium do Poznania?

- a) Ponieważ Niemcy mają uprzedzenia do Polaków i gdy nadarzyła się okazja dająca im pretekst, wykorzystali ją. Francuza wpuściliby.
- b) W instytucjach niemieckich określanie jasnych reguł działania i przestrzeganie ich jest podstawą funkcjonowania ludzi. Pan Sawicki był w myśl tych reguł spóźniony i nie mógł dostać się do samolotu.
- c) Wszędzie na świecie ludzie robią wyjątki, ale obecnie w czasach ataków terrorystycznych wszystkie linie lotnicze dbają przede wszystkim o bezpieczeństwo, a pasażer spóźniony, to pasażer podejrzany.
- d) Lufthansa chce pozbawić LOT pasażerów i doprowadzić polskie linie do bankructwa, przejmując większość polskiego rynku.
- e) Pan Sawicki zachowywał się nieefektywnie, tzn. nieasertywnie. Powinien był z przekonaniem stwierdzić, że on jest w porządku, a odpowiedzialność ponosi strona niemiecka (przewoźnik, który nie poinformował, kiedy pasażer powinien stawić się do odprawy).

Odpowiedź właściwa dotyczy punktu b) i związana jest z zasadą: nie ma wyjątków od reguły, bo obowiązują przepisy — zgłoszenie się 40 minut przed odprawą.

Pan Sawicki nie dotrzymał warunków umowy, był spóźniony.

Asymilator może też być przygotowany dla pana Sawickiego.

PYTANIE 2. Dlaczego Pan Sawicki nie chciał podporządkować się decyzjom obsługi lotniska w Monachium i usilnie próbował nakłonić personel do wpuszczenia go na pokład samolotu?

- a) Ponieważ Pan Sawicki ma — jako Polak — poczucie honoru i nie da się zastraszyć innym nacjom w tzw. Starej Europie.
- b) Wśród pasażerów każdej linii lotniczej zawsze znajduje się pewien procent osób niezdyscyplinowanych i jest to niezależne od paszportu, jakim się legitymuje. Pan Sawicki jest tego typu pasażerem.
- c) W Polsce, w sytuacjach takich jak opisana, ludzie proszą o uwzględnienie ich sytuacji i pójście im na rękę; z reguły jest to akceptowane i skuteczne.
- d) Polska jest krajem skorumpowanym, zarówno urzędnicy, jak i interesanci prowadzą grę, aby zdobyć w końcu gratyfikację finansową; pan Sawicki czekał na sygnał, że sprawa „jest do załatwienia”.
- e) W polskiej kulturze istnieje silny etos walki przeciw Niemcom, jest to powód do dumy i bohaterstwa, pan Sawicki wszedł w ten skrypt relacji między oboma nacjami.

Odpowiedź (c) jest właściwa. Pozostałe oparte są na uprzedzeniach i stereotypach.

Powyższy incydent krytyczny można zinterpretować na wiele sposobów, odwołując się zarówno do standardów kulturowych, jak i stereotypów. Wskazuje on również na relatywizm obecny w kształceniu międzykulturowym.

Zakończenie

Przedmiotem niniejszej publikacji były refleksje na temat spotkania kultur, których efektem jest poznanie różnic międzykulturowych. Wobec zmian w świecie, skutków globalizacji, mobilności, dynamicznej codzienności, zmieniają się zadania glottodydaktyki. Nie ograniczają się one tylko do nauczania języka polskiego jako obcego. Potrzebę edukacyjną stanowi przygotowanie jednostki do funkcjonowania nie tylko w jednej kulturze, ale również między kulturami. Kategoria międzykulturowości zaczyna nabierać szczególnego znaczenia w naukach humanistycznych. Międzykulturowy wymiar edukacji jest dzisiaj obowiązkowy i bez niego nie można uczyć się języka obcego.

W świecie zglobalizowanym zainteresowanie kulturą wynika z potrzeby usprawnienia komunikacji. Żeby lepiej się porozumieć znaczy przede wszystkim zrozumieć i być zrozumianym. Nie zawsze wystarczają umiejętności werbalne. Ważne staje się zrozumienie norm, reguł wartości i zachowań komunikacyjnych funkcjonujących w kulturze własnej i kulturze *Innego*, *Obcego*... Świadomość różnic i znajomość ich uwarunkowań pozwala zbudować most łączący uczestników spotkań kulturowych. Jednocześnie obecność różnych kultur w społecznym porozumiewaniu się wzbogaca każdego człowieka. Kluczem do sukcesu jest wrażliwość na inne kultury. Stanowi to proces długotrwały, przynoszący efekty w komunikacji studentów, menadżerów, biznesmenów czy zwykłych turystów.

Niniejsza książka jest propozycją rozumienia *Innego*, *Obcego* i jego kultury w kontekście kultury nauczanego języka polskiego jako obcego. Nie tylko naukowe poglądy i teorie są przedmiotem rozważań, ale przede wszystkim edukacja międzykulturowa stanowi podstawę refleksji. Aplikacje dydaktyczne mają pomóc w kształceniu kompetencji międzykulturowej i spowodować, że w zetknięciu z innością będziemy mieli do czynienia z faktycznym spotkaniem kultur i dialogiem.

Język i kultura dla cudzoziemca jest ziemią nieodkrytą, jest obszarem, w którym zarówno nauczyciel, jak i cudzoziemiec mogą się znaleźć, czyniąc go miejscem własnym i oswojonym. Przetawiona koncepcja nauczania języka obcego przez kulturę i kultury przez język bazuje na wprowadzeniu do procesu kształcenia

przestrzeni kulturowej poprzez wybór tekstów i sytuacji. To one stają się narzędziem do nabywania kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej. Ta ostatnia pozwala bowiem dokonać porównań między kulturą ojczystą i obcą, przyczynić się do zmodyfikowania, a nawet zmiany, stereotypów i uprzedzeń; pozwala zrozumieć konotacje, konteksty i skojarzenia występujące w języku docelowym.

Nota wydawnicza

W książce wykorzystano fragmenty artykułów autorki zamieszczonych wcześniej w pracach zbiorowych — w większości w wersji zaktualizowanej i wzbogaconej o nowe spostrzeżenia oraz wyniki badań:

- 2007: *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*. W: Achteлик A., Kita M., Tambor J., red.: *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*. Katowice: „Wydawnictwo Gnome”, s. 179—190.
- 2008: *Kompetencja socjokulturowa w procesie nauczania języka L2*. In: Hadkova M., Balowska G., red.: *Socikulturni slozka vyuky ciziho jazyka a spolecny evropsky referencni ramec (SERR)*. Usti nad Labem, s. 315—331.
- 2009: *Elementy kultúrnej integrácie v testovaní ústnej komunikačnej zručnosti. Príloha B1, Príloha B2, Príloha C2*. In: *Výuka cizích jazyků — integrace a testování. Sborník z mezinárodního semináře*. Praha: Wyd. Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy v roce, wersja elektroniczna.
- 2009: *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*. W: Sitarz A.: *W trosce o dobrą edukację*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 51—62.
- 2010: *Autostereotypy a kulturze štandardy Poľska a Poliaka a Slovenska a Slovák v medzikultúrnom dialógu*. In: Ruchała K.: *Medzinárodná konferencia s novom Knižnice na uzemi pohraničia a ich rola vo formovaní mnohokultúrnych spoločnosti. Konferenčné materiály. Výber Šzczyrk 22—22 september 2010 r.* Bielsko Biála, Žilina: Książnica Beskidzka, s. 91—106.
- 2010: *Standardy kulturowe i stereotypy w kształceniu polonistycznym i komunikacji międzykulturowej*. W: Nycz R., Miodunka W.T., Kunz T., red.: *Polonistyka bez granic. T. 2: Glottodydaktyka polonistyczna — współczesny język polski — językowy obraz świata*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 417—428.
- 2012: *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: Niesporek-Szamburska B., red.: „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10), s. 19—30.

- 2013: *Nowe perspektywy kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja między-/interkulturowa*. W: Burzyńska-Kamieniecka A., Libura A., red.: *Sapientia ars Vivendi. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut — Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 415—426.
- [w druku]: *Kultura i kompetencja międzykulturowa w kształceniu polonistycznym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Bibliografia

- AGAR M., 1994: *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow and Company.
- ANDERSEN P., 1988: *Explaining Intercultural Differences in Nonverbal Communications*. In: SAMOVAR L.A., PORTER R.E., eds.: *Interkultural Kommunikation: A Reader*. Boston—MA: Wadsworth, s. 272—282.
- ANNEN K., 2004: *Kulturelle Ökonomik am Beispiel von Sozialkapital*. In: BLÜMLE G., GOLDSCHMIDT N., KLUMP R., SCHAUENBERG B., SENER H., Hrsg.: *Perspektiven einer kulturellen Ökonomik*. Münster: LIT, s. 29—43.
- BACHMANN L., PALMER A., 1996: *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests (Oxford Applied Linguistics)*. New York: Oxford University.
- BANACH B., 2001: *Interkulturowa tendencja we współczesnej glottodydaktyce*. W: HABRAJSKA G., red.: *Język w komunikacji*. T. 3. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 228—242.
- BARTMIŃSKI J., 1991: *Styl potoczny jako centrum systemu stylowego języka*. „Poradnik Językowy”, z. 1—2, s. 10—24.
- BARTMIŃSKI J., 2007: *Stereotypy mieszkają w języku*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BAUMAN Z., 2000: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: „Sic!”.
- BAUMAN Z., 2004: *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*. W: KALAGA W., red.: *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- BAUMAN Z., 2009: *Niecodzienność nasza codzienna*. W: BOGUNIA-BOROWSKA M. red.: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- BAUMAN Z., 1998: *Globalization. The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- BOGUNIA-BOROWSKA M., SZTOMPKA P., red., 2008: *Socjologia codzienności*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- BOLTEN J., 2005: *Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe. Teoria i praktyka przekazu kompetencji interkulturowej w biznesie*. W: MACKIEWICZ M., red.: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 39—46.
- BOLTEN J., 2007: *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: utb. GmbH.

- BORKOWSKA E., 2004: *Na progu „tajemnicy”. Ślad Innego, czyli „epifanie” poetyckie*. W: KALAGA W., red.: *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–32.
- BOSKI P., 2010: *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BURSZTA W.J., 1997: *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*. W: KEMPNY M., KAPCIAK A., ŁODZIŃSKI S., red.: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 23–31.
- BURZYŃSKA A., DOBESZ U., 2004: *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*. W: MIODUNKA W.T., red.: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — perspektywy*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 119–128.
- BYRAM M., 1997: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CAŁA A., 1996: *Autostereotyp i stereotypy narodowe*. W: KRZEMIŃSKI J., red.: *Czy Polacy są antysemitami?*. Warszawa [b.wyd.], s. 199–229.
- CANALE M., SWAIN M., 1980: *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1–47.
- CEDROŃSKA D., 2008: *Co kraj, to obyczaj, międzynarodowy język kurtuazji*. Portal spraw zagranicznych. <http://www.psz.pl/100-etykieta/co-kraj-to-obyczaj-miedzynarodowy-jezyk-kurtuazji> [dostęp: 14.08.2014].
- CHAŁASIŃSKI J., 1935: *Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej „Kolonii” na Górnym Śląsku*. Warszawa [odbitka z „Przeglądu Socjologicznego” 1935, nr 3].
- CHYMKOWSKI R., 2004: *Granice inności w dyskursie — rozważania teoretyczne*. W: KALAGA W., red.: *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 99–110.
- COULMAS F., 1981: *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. Berlin—New York: Walter de Gruyter.
- CUDAK R., TAMBOR J., red., 2002: *Kultura polska. Silva rerum*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- CUMMINS J., 1979: *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*. „Working Papers on Bilingualism”, nr 19, s. 121–129.
- DAKOWSKA M., 1998: *Glottodydaktyka u progu XXI wieku*. „Glottodidactica” (Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer zum 60 Geburtstag), vol. XXVI, s. 43–56.
- DEKA S., 2006: *O metodzie wyodrębniania skryptów kulturowych i kilku skryptach niemieckich i polskich*. W: KAMIŃSKA-SZMAJ I., PIEKOT T., ZAŚKO-ZIELIŃSKA M., red.: *Oblicza komunikacji 1. Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, s. 164–179.
- DELORS J., 1998: *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission Pocket Edition*. Paris: UNESCO.
- DELORS J., 1996: *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. <http://www.unesco.org/Delors> [dostęp: 14.08.2014].

- DERRIDA J., 1993: *Przemoc i metafizyka*. Przeł. B. BANASIAK. W: IDEM: *Pismo filozofii*. Kraków: „Inter Esse”.
- DYBA K., 2003: *Szukać podobieństw, rozumieć różnice — edukacja międzykulturowa w szkole*. www.womkat.edu.pl/files/kwartalnik/11/dyba.doc [dostęp: 11.07.2010].
- DYCZEWSKI L., 2009: *Język i tradycja istotnymi elementami pogranicza symboliczno-kulturowego*. W: PAŁEczNY T., BANAŚ M., red.: *Dialog na pograniczu kultur i cywilizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 39—52.
- ERLL A., GYMnich M., 2010: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich Kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH.
- ESOKJ, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego, uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Przeł. W. MARTYNIUK. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- [FELISZEK B.] 2002: *Pułapki komunikacji międzykulturalnej*. „Pressence Newsletter”, nr 9. http://pressence.com.pl/lib/newsletter/pressence_newsletter_09.htm#pulapki [dostęp: 21.08.2014].
- FINKBEINER C., KOPLIN CH., 2001: *Cooperative Approach for Facilitating Intercultural*. http://kobra.bibliothek.unikassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:342009052927866/1/Finkbeiner_A_cooperative_approach.pdf [dostęp: 1.07.2014].
- FLEISCHER M., 2002: *Teoria kultury i komunikacji. Systemowe i ewolucyjne postawy*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- FRIDRICH P., 1989: *Language, Ideology and Political Economy*. „American Anthropologist”, vol. 91.
- FURDAL A., 1977: *Językoznawstwo otwarte*. Opole: Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Wydział II Języka i Literatury.
- GALISSON R., 1987: *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. (Charge Culturelle Partagée)*. „Études de Linguistique Appliquée” (ÉLA), nr 67, s. 119—140.
- GALISSON R., 1988: *Culture et lexiculture partagée: les mots comme lieux d'observation des faits culturels*. „Études de Linguistique Appliquée” (ÉLA), nr 69, s. 74—90.
- GALISSON R., 1995: *Où il est question de Lheval de Troi et d'Impressionnisme*. „Études de Linguistique Appliquée” (ÉLA), nr 97, s. 5—14.
- GALISSON R., 1999: *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. „Études de Linguistique Appliquée” (ÉLA), nr 116, s. 477—496.
- GARLACZ-SOBCZYK K., 2013: *Zakłócenia w polsko-niemieckiej komunikacji biznesowej*. (Praca doktorska. <http://www.sbc.org.pl/Content/113937/doktorat3472.pdf> [dostęp: 7.12.2014]).
- GARNCAREK P., 1997: *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- GARNCAREK P., 2006: *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- GĘBAL P.E., 2004: *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*. W: MIODUNKA W.T., red.: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — perspektywy*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 129—150.

- GĘBAL P.E., 2006: *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: LIPIŃSKA E., SERETNY A., red.: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 205—242.
- GĘBAL P.E., 2010: *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Pojęcie porównawcze*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- GESTELAND R., 2000: *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Tłum. H. MALARECKA-SIMBIEROWICZ. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GIDDENS A., 2001: *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. SZULŻYCKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GLĄŻEWSKA E., KUSIO U., 2012: *Komunikacja niewerbalna. Płeć i kultura. Wybór zagadnień*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRUCZA F., CHOMICZ JUNG K., red., 1996: *Problemy komunikacji interkulturowej. Jedna Europa — wiele języków i wiele kultur*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- GOLKA M., 1997: *Oblicza wielokulturowości*. W: KEMPNY M., KAPCIAK A., LODZIŃSKI S., red.: *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 51—63.
- GOLKA M., 2008: *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (de)informacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GOLKA M., 2010: *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- GRUCZA F., 1976: *Dziedzina lingwistyki stosowanej*. W: GRUCZA F., red.: *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7—22.
- GRUCZA F., 1978: *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 1, s. 29—44.
- GRUCZA F., 1983: *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka — jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- GUDYKUNST W.B., KIM Y.Y., 1992: *Readings on Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw Hill.
- GUDYKUNST W.B., KIM Y.Y., 2000: *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*. Przeł. J. RĄCZASZEK. W: STEWARD J., red.: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- HACKL W., LANGNER M., SIMON-PELAND H., 1998: *Landeskundliche Lernen. „Fremdsprache Deutsch”*, z. 18.
- HADKOVA M., BALOWSKA G., red., 2008: *Kompetencja socjokulturowa w procesie nauczania języka L2*. W: *Socikulturní slozka vyuky cizího jazyka a společný evropský referenční rámec (SERR)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ratiboř: Státní odborná vysoká škola v Ratiboř, s. 315—331.
- HALL E.T., 1984: *Poza kulturą*. Tłum. E. GOŹDZIAK. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- HALL E.T., 1987: *Bezgłosny język*. Tłum. R. ZIMAND, A. SKARBIŃSKA. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- HALL E.T., HALL M.R., 1990: *Understanding Cultural Differences, Intercultural*. Yarmouth—ME: Intercultural Press.
- HALL E.T., 2001, 2003: *Ukryty wymiar*. Tłum. T. HOŁÓWKA. Warszawa: „Muza”.

- HELMOLT K., MÜLLER B.D., 1991: *Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz*. In: MÜLLER B.D., Hrsg.: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicum Verlag, s. 509—548.
- HERINGER H.J., 2004: *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- HOFSTEDE G., 1991: *Cultures and Organizations*. London: McGraw-Hill UK.
- HOFSTEDE G., HOFSTEDE G.J., 2007: *Kultury i organizacja. Zaprogramowanie umysłu*. Przeł. M. DURSKA. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- HOŁÓWKA T., 1986: *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Przedmowa M. CZERWIŃSKA. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- <http://pl.123rf.com/zdjecia-seryjne/stereotyp.html> [dostęp: 21.09.2014].
- <http://www.youtube.com/watch?v=ZAJNFoHuLno> [dostęp: 21.09.2014].
- HUBIG CH., POSER H., Hrsg., 2007: *Technik und Interkulturalität. Probleme, Grundbegriffe, Lösungskriterien*. (VDI Report 36), Düsseldorf: VDI, s. 11—56.
- HYMES D.H., 1972: *On Communicative Competence*. In: PRIDGE J.B., HOLMES J., Eds.: *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- HYMES D.H., 1980: *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. W: GŁOWIŃSKI M., red.: *Język i społeczeństwo*. Warszawa: Czytelnik, s. 41—92.
- JANKOWSKA I., 2010: *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*. W: ZARZYCKA G., RUDZIŃSKI G., red.: „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego* — 2. Łódź, s. 561—570.
- JANKOWSKA J., 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- JELONKIEWICZ M., 2001: *Kanon kulturowy i kompetencja socjokulturowa w opisie kompetencji językowej na potrzeby certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*. W: CUDAK R., TAMBOR J., red.: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 504—506.
- JELONKIEWICZ J., 2004: *Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych i pomocniczych*. W: MIODUNKA W.T., red.: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — perspektywy*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- KAMMHUBER S., SCHROLL-MACHL S., 2007: *Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode*. In: THOMAS A., KAMMHUBER S., SCHROLL-MACHL S., Hrsg.: *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH, s. 19—23.
- KAPUŚCIŃSKI R., 2006: *Ten Inny*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- KAPUŚCIŃSKI R., 2007: *Kapuściński — nie ogarniam świata. Z Ryszardem Kapuścińskim spotykają się Witold Bereś i Krzysztof Burnetko*. Warszawa: Świat Książki — Bertelsmann Media.
- KŁOCH Z., 2006: *Odmiany dyskursu. Semiotyka życia publicznego w Polsce po 1989 roku*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- KŁOSKOWSKA A., 1996: *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KNAPP-POTTHOFF A., 1990: *Interkulturelle Kommunikation*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr. 1, s. 62—93.
- LAKOFF G., JOHNSON M., 1988: *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T.P. KRZESZOWSKI. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- LALAK D., 2007: „Swoi” i „obcy” w perspektywie antropologicznej. W: LALAK D., red.: *Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość. Zderzenie kulturowe we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” Teresa i Józef Śniecińscy.
- LAS-90, 2000: *Materiały ankiety przeprowadzonej w 1990 i 2000 roku wśród lubelskich studentów pod kierunkiem Jerzego Bartmińskiego*. Zakład Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego UMCS. Lublin.
- LEATHERS D.G., 2007: *Komunikacja niewerbalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LEC S.J., 1966: *Myśli nieuczesane*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- LEVINAS E., 1998: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAUZUR E., SZCZUREK-BORUTA A., red., 2000: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- LIGARA B., 2008: *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona w nauczaniu kompetencji kulturowej*. W: MIODUNKA W.T., SERETNY A., red.: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 51—62.
- LIPNIAK E., 1997: *Poradnik ksenofoba — Polacy*. Warszawa: „Adamantan”.
- LIPPMAN W., 1922: *Public Opinion*. New York: MacMillan Co.
- LUSTIG M.W., KOESTER J., 1993: *Interkultural Competence. Interpersonal Communication across Culture*. Glenview, Illinois: HarperCollins College Publishers.
- LYOTARD J.F., 2000: *Fenomenologia*. Przeł. J. MIGASIŃSKI. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- MACKIEWICZ M., red., 2005: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- MARKOWSKY R., THOMAS A., 1995: *Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- Międzykulturowy incydent*. <http://psychologia.univ.gda.pl/podstrony/miedzykulturowa/incydent.htm> [dostęp: 15.08.2014].
- MIKUŁOWSKI POMORSKI J., 2006: *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- MILLER G., SUNNAFRANK M., 1982: *All Is for One but One Is not for All. A Conceptual of Interpersonal Communication*. In: DANCE F., ed.: *Human Communication Theory*. New York: Harper & Row.
- MIODUNKA W.T., 2000: *Polonistyka czy studia polskie dla cudzoziemców. O przyszłości polonistyki polemicznie*. „Przegląd Polonijny”, t. XXVI, z. 1, s. 39—50.

- MIODUNKA W.T., 2003: *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- MIODUNKA W.T., red., 2004: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — perspektywy*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- MIODUNKA W.T., 2011: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy od A1—C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- MUSZYŃSKI Z., 1982: *Zależność znaczenia od koncepcji świata problem podmiotowej relatywizacji znaczenia*. Lublin: Uniwersytet im. Marii Skłodowskiej.
- MYCZKO K., 2005: *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*. W: MAKIEWICZ M., red.: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 27—36.
- NASALSKA E., 1999: *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 73—86.
- NAU H.H., 2004: *Reziprozität, Eliminierung oder Fixierung? Kulturkonzepte in der Wirtschaftswissenschaft im Wandel*. In: BLÜMLE G., GOLDSCHMIDT N., KLUMP R., SCHAUBENBERG B., SENGER H., Hrsg.: *Perspektiven einer kulturellen Ökonomik*. Münster: LIT, s. 249—286.
- NIWDANA L., 2006: *Gifts and Bribes in Contemporary Taiwanese Business Practices*. London: University of London, Heythrop College. (Nieopublikowana praca doktorska).
- NIWDANA L., 2011: „Kultura czerwonych kopert”: społeczno-moralne funkcje darów i problem korupcji w społecznościach chińskich. W: ZAJDEL E., red.: *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, s. 237—271.
- NIWIARA A., 2009: *Kształty polskiej tożsamości. Potoczny dyskurs narodowy w perspektywie etnolingwistycznej XVI—XX w.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- NIKITOROWICZ J., red., 1995: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., 1995: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., 2002: *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Kraków: „Impuls”, s. 261—282.
- NIKITOROWICZ J., SOBECKI M., MISIEJUK D., red., 2001: *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*. T. 1—2. Białystok: „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., 2004: *Edukacja międzykulturowa: założenia i realizacja*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27, s. 129—144.
- NORRIS C., 2001: *Dekonstrukcja przeciw Postmodernizmowi*. Przeł. A. PRZYBYŚLAWSKI. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- ÖBERG K., 1960: *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*. „Practical Anthropology”, nr 7, s. 177—182.

- OBUCHOWSKI K., 2000: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydaw. Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- OLSZEWSKA-DIONIZIAK B., 2001: *Człowiek — Kultura — Osobowość. Wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*. Wrocław: Alta 2.
- PAŁECCZYŃ T., BANAŚ M., red., 2009: *Dialog na pograniczych kultur i cywilizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- PFEIFFER W., 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- PHILIPSEN G., 2003: *Cultural Communication*. In: GUDYKUNST W.B., ed.: *Cross — cultural and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 35—51.
- POSNER R., 1992: *Zur semiotischen Explikation anthropologischer Grundbegriffe*. In: LANDSCH M., KARNOWSKI M., BYSTRINA J., Hrsg.: *Kultur — Evolution — Fallstudien und Synthese*. Frankfurt am Main: Peter Lang International Academic Publisher, s. 1—66.
- PUTNAM H., 1975: *Mind, Language and Reality*. „Philosophical Paper”, vol. 2.
- QUASTHOFF U.M., 1989: *Etnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation*. In: MAUTSCHE P., Hrsg.: *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehenprozessen*. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24—26 November 1988. München, s. 37—62.
- QUASTHOFF U.M., 1998: *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*. W: ANUSIEWICZ J., BARTMIŃSKI J., red.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria metodologia, analizy empiryczne*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, s. 11—30.
- REYNOLDS S., VALENTINE D., 2009: *Komunikacja międzykulturowa*. Przeł. K. BOGUSZ. Warszawa: Wolters Kluwer Polska: International Publishing Service.
- ROGACZEWSKA M., GOŁDYS A., 2009: *Polacy — w pułapce autostereotypów?*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- SAMOVAR L.A., PORTER R.E., 1994: *An Introduction to Intercultural Communication*. In: SAMOVAR L.A., PORTER R.E., eds.: *Intercultural Communication: A Reader*. Boston—MA: Wadsworth.
- SAVILLE-TROIKE M., 1982: *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Malden—Oxford—Cambridge—Melbourne—Berlin: Blackwell.
- SCHÜTZ A., 1970: *Phenomenology and Social Relations*. Chicago—London: University of Chicago Press.
- SCHÜTZ A., 1984: *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. Tłum. D. LACHOWSKA. W: MOKRZYCKI E., red.: *Kryzys i schizma*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 137—192.
- SIELATYCKI M., 2005: *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. W: „Internetowy Magazyn CODN”, nr 3. <http://www.trendy.codn.edu.pl> [dostęp: 10.11.2013].
- SIMMEL G., 1975: *Obcy*. W: SIMMEL G.: *Socjologia*. Przeł. M. ŁUKASZEWICZ. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- SPIITZBERG B.H., 1994: *A Model of Intercultural Communication Competence*. In: SAMOVAR L.A., PORTE R.A., eds.: *Intercultural Communication: A Reader*. Boston—MA: Wadsworth.

- STEPHAN W.G., STEPHAN C.W., 1999: *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Przeł. M. KACMAJOR. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- SULIMA R., 2000: *Antropologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- SZTOMPKA P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- SZTOMPKA P., 2009: *Przestrzeń życia codziennego*. W: BOGUNIA-BOROWSKA M., red.: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 29–50.
- SZULC A., 1997: *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- SZYMCZAK M., red., 1979: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 856.
- TABAKOWSKA E., red., 2001: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- THOMAS A., 1991: *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Verlag breitenbach Publishers.
- THOAMS A., SCHENK E., 2005: *Beruflich In China. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Hubert & Co.
- TISCHNER J., 2006: *Filozofia dramatu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- TOMALIN B., NICKS M., 2014: *Światowe kultury biznesu*. Przeł. A. PSZKWIT. Warszawa: Bellona.
- TOMAŃSKI R., 2011: *Tatami kontra krzesła. O Japończykach i Japonii*. Warszawa: Muza.
- TORENC M., 2007: *Nauczanie międzykulturowe — implikacje dydaktyczne*. Wrocław: Atut.
- TROMPENAARS A., 1993: *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- WATZLAWICK P., BEAVIN BEAVELS J., JACKSON D.D., 1967: *Pragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton & Company.
- WELSCH W., 1998: *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*. Przeł. B. SUSŁA, J. WIE-TECKI. W: KUBICKI R., red.: *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*. Cz. 2. Poznań: Fundacja Humaniora, s. 195–222.
- WIERZBICKA A., 1999: *Język — umysł — kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- WIERZBICKA A., 2007: *Słowa kluczowe. Różne języki — różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- WIKIPEDIA, 2012: *Czas cykliczny*. http://pl.wikipedia.org/wiki/Czas_cykliczny [dostęp: 17.11.2012].
- WIKIPEDIA, 2013: *Lingwistyka stosowana*. http://pl.wikipedia.org/wiki/Lingwistyka_stosowana [dostęp: 15.03.2013].
- WIKIPEDIA, 2014: *Pułapki*. http://pressence.com.pl/lib/newsletter/pressence_newsletter_09.htm#pulapki [dostęp: 21.08.2014].
- WIKIPEDIA, 2014: *Szok kulturowy*. http://pl.wikipedia.org/wiki/Szok_kulturowy [dostęp: 13.08.2014].
- WILCZYŃSKA W., 2005: *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?*. W: MAKIEWICZ M., red.: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 15–26.

- ZACHARIASZ A.L., 2001: *Kultura. Jej status i poznanie*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- ZARZYCKA G., 2000a: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. W: „Acta Universitas Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 11, Łódź, ss. 176.
- ZARZYCKA G., 2000b: *Typy zakłóceń w komunikacji międzykulturowej*. W: HABRAJSKA G., red.: *Język w komunikacji*. T. 3. Łódź, s. 243—257.
- ZARZYCKA G., 2002: *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*. W: „Acta Universitas Lodziensis. Kształcenie polonistyczne Cudzoziemców”, nr 12, Łódź, s. 11—41.
- ZARZYCKA G., 2004: *Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców. Opis koncepcji*. W: MIODUNKA W.T., red.: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — perspektywy*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 151—171.

Indeks osobowy

Achtelik Aleksandra 110

Agar Michael 83

Andersen Peter 50

Annen Kurt 12

Bachmann Lyle 69

Banach Bożena 71

Bartmiński Jerzy 27, 57

Bauman Zygmunt 10, 17, 19, 26, 29

Beavin Beavels Janet 17

Bogunia-Borowska M. 27, 58, 60, 62

Bolten Jürgen 66, 76, 111

Borkowska Ewa 19

Boski Paweł 33, 54, 112, 113

Burszta Wojciech J. 11, 13

Burzyńska Anna 56, 86

Byram Michael 72

Cała Alina 60, 102

Canale Michael 69

Cedrońska Dorota 45

Chałasiński Józef 57

Chomicz-Jung Krystyna 71

Chymkowski Roman 20

Coulmas Florian 82

Cudak Romuald 98

Cummins Jim 69

Dakowska Maria 87

Delors Jacques 70, 81, 82

Deka Sebastian 55

Derrida Jacques 19

Dobesz Urszula 56, 86

Dyba Krystyna 60, 102

Dyczewski Leon 15

Erlł Astrid 34, 36, 111

Finkbeiner Claudia 38

Fleischer Michael 10, 11

Friedrich Paul 83

Furdal Antoni 26

Galisson Robert 86, 92

Garlacz-Sobczyk Katarzyna 32, 112

Garncarek Piotr 56, 90

Gesteland Richard R. 38

Gębał Przemysław E. 56, 81, 86, 89, 91,
92, 96

Giddens Anthony 17

Głazewska Ewa 47, 49

Golka Marian 13, 17, 20, 32, 66, 81

Gołdys Aleksandra 59

Grucza Franciszek 71, 77, 82, 87

Gudykunst William B. 17, 35

Gymnich Marion 34, 36, 111

Hackl Wolfgang 91

Hajduk-Gawron Wioletta 110

Hall Edward T. 33, 38, 42, 47, 73, 91

Hall Mildred R. 91

Herbert Zbigniew 9

Heringer Hans J. 21, 33, 35, 36, 54, 55,
75

- Hofstede Geert 38, 42, 73, 91
Hołówka Teresa 26, 27
Hubig Christoph 12, 75
Hymes Dell H. 68, 83, 84, 92
- Jackson Don D. 17
Jankowska Iwona 70, 92, 94, 96
Jelonkiewicz Mirosław 56, 86
Johnson Mark 28
- Kammhuber Stefan 53
Kapuściński Ryszard 9, 20
Kloch Zbigniew 26
Kłoskowska Antonina 62
Knapp-Potthoff Annelie 68, 71
Koester Jolene 35
Koplin Christine 38
Krzemiński Ireneusz 102
Kusio Urszula 47, 49
- Lakoff George 28
Lalak Danuta 20
Langner Michael 91
Leathers Dale G. 47, 51
Lec Stanisław Jerzy 25
Levinas Emmanuel 19
Lewowicki Tadeusz 81
Ligara Bronisława 87
Lipińska Ewa 92
Lippman Walter 57
Lustig Myron W. 35
Lyotard Jean-François 10
- Mackiewicz Maciej 36, 71, 83
Madeja Agnieszka 110
Markowsky Richard 55
Martyniuk Waldemar 71, 97
Mikułowski-Pomorski Jerzy 12, 36, 42
Miller George A. 17
Miodunka Władysław T. 56, 86, 91, 95
Muszyński Zbigniew 62
Myczko Kazimiera 56, 71
- Nasalska Ewa 81
Nau Haino Heinrich 12
- Niewdana Leszek 44, 45
Niewiara Aleksandra 58, 60, 61
Nikitorowicz Jerzy 13, 15, 19, 81
Norris Christopher 19
- Oberg Kalvero 33
Obuchowski Kazimierz 10
Olszewska-Dioniziak Barbara 10
- Pfeiffer Waldemar 69
Philipsen Gerry 12
Poser Hans 12, 75
Posner Richard 10, 11
Porter Richard E. 35
Putnam Hilary 62
- Quasthoff Uta M. 57, 58, 82
- Rabiej Agnieszka 92
Reynolds Sana 31, 39, 41, 42
- Samovar Larry A. 35
Sapir Edward 100
Saville-Troike Muriel 31, 72, 83, 85, 92
Schroll-Machl Sylvia 53
Schütz Alfred 27
Seretny Anna 92
Sielatycki Mirosław 67, 68
Sierocka Beata 67
Simmel Georg 14
Simon-Peland Hans 91
Sobecki Mirosław 19
Spitzberg Brian H. 73, 74, 75
Stephan Cookie W. 20
Stephan Walter G. 20
Sunnafrank Michael 17
Swain Merrill 69, 70
Sztompka Paweł 10, 25, 26
Szulc Aleksander 87, 88
Szymczak Mieczysław 27
- Świątek Magdalena 110
- Tabakowska Elżbieta 11, 54, 55
Tambor Jolanta 98

-
- Thomas Alexander 54, 55
Tischner Józef 25, 26
Tomański Rafał 49
Torenc Marta 10, 11, 13, 36, 37, 55, 68,
71, 72, 81, 82
Trompenaars Alfons 38
Turek Przemysław 92

Valentine Deborah 31, 39, 41, 42

Watzlawick Paul 17, 29

Welsch Wolfgang 14, 21
Wierzbicka Anna 11, 54, 55, 98
Wilczyńska Weronika 9, 13
Wittgenstein Ludwig 7

Young Yun, Kim 75

Zachariasz Andrzej L. 10, 11
Zarzycka Grażyna 31, 32, 35, 36, 56, 72,
74, 81, 83, 84, 86, 91, 92

U. Żydek-Bednarczuk

The Encounters of Cultures Communication and Intercultural Education in Glottodidactics

Summary

The present book focuses on the skills of effective communication with *the Other, the Alien*. It comprises two incessantly interweaving trends. The first one deals with the notion of culture and language in glottodidactics. Such culture is viewed subjectively, for only thus understood it enables the dialogue, and makes the encounter with the other culture possible. The notion relevant to this part of the book therefore is: *the Other, the Alien*. The applied philosophical perspectives entail the presentation of this phenomenon in terms of identity, as well as the illustration of *the I — the Other* relation in glottodidactics, which enables individuals to exist within cultural difference and concomitant familiarization with one's own culture. Special focus is devoted to the relation: communication — language — culture in encountering *the Other, the Alien*. The book emphasizes that which makes the Polish different from other cultures, how time is understood in culture, how people traverse cultural space, or what culture they belong to. In order to acquire intercultural competence, one has to engage oneself in a process of communication with the other culture, within it and through it. Therefore, the book presents the category of the inter-human space occupied by foes, outsiders, neighbors, as well as by friends. What then underlies effective communication in such space is being conversant with both one's own and foreign culture.

Glottodidactics opens itself into new tasks; however, curricula tend to focus on the obligation to introduce knowledge and intercultural skills. It is not feasible though, with no classes in culture and cultural differences. The analysis of the phenomena that occur in teaching Polish as a foreign language allows for identification of the tendencies that concern encounters with the *Other, the Alien*. The first one deals with the relational nature of cultural difference of listeners with regards to their own culture. Activity and solving critical incidents allows for becoming aware of such difference. Further tendencies touch upon judging *the I* in comparison with *the Other, the Alien*. The book proceeds to pose a question whether there is the "third culture"? The examples of research projects as well as the analysis of critical incidents pave the way for proper development of intercultural competence.

U. Żydek-Bednarczuk

Die Begegnung von Kulturen Interkulturelle Kommunikation und Bildung in der Glottodidaktik

Zusammenfassung

Das Buch handelt über die Fähigkeit der wirkungsvollen Kommunikation mit einem *Anderen*, *Fremden*. Die Verfasserin bemüht sich, die sich ständig abwechselnden Bereiche zu berücksichtigen. Der erste von ihnen betrifft Kultur und Sprache in der Glottodidaktik. Die Kultur wird subjektiv behandelt, denn nur dann macht sie einen Dialog und eine Begegnung mit anderen Kulturen möglich. Hier kommt der Begriff *Anderer*, *Fremder* zum Vorschein. Philosophische Theorien lassen das Phänomen hinsichtlich der Identität zu schildern, aber auch die Relation: *ich* — *Anderer* im glottodidaktischen Kontext zu veranschaulichen, was für den Kontakt mit der Kulturandersartigkeit und zugleich mit Kultur seines eigenen Landes vorbereitet. Eine besondere Stelle nimmt in der Publikation die Relation: Kommunikation — Sprache — Kultur in der Begegnung mit dem *Anderen*, *Fremden*. Die Verfasserin weist auf sichtbare Unterschiede zwischen den Polen und anderen Kulturen hin: wie betrachten wir die Zeit in der Kultur, wie bewegen wir uns in den einzelnen Kulturbereichen, in was für einer Kultur wir leben. Mit der Aneignung von interkulturellen Fähigkeiten hängt die Kommunikation mit anderer Kultur, in anderer Kultur und mittels anderer Kultur zusammen. Eingeführt wird also die Kategorie „zwischenmenschlicher Raum“, der von Feinden, Sonderlingen, Nachbarn und Freunden besetzt ist. Will man sich in dem Raum gut verständigen, muss man sowohl fremde als auch eigene Kultur kennenlernen.

Neue Aufgaben stehen vor der Glottodidaktik, die verpflichtet ist, den Lernern interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten beizubringen. Um den Anforderungen gewachsen zu sein, muss sie den Unterricht aus dem Bereich der Kultur und interkulturelle Fähigkeiten einbeziehen. Die Analyse der beim Unterricht des Polnischen als einer Fremdsprache auftretenden Erscheinungen erlaubt, auf die die Kontakte mit dem *Anderen*, *Fremden* angehenden Tendenzen hinzudeuten. Die erste von ihnen betrifft das Verhältnis von der Kulturandersartigkeit der Hörer zu ihrer eigenen Kultur. Über den Unterschied kann man sich dank der Aktivität und der Lösung von kritischen Zwischenfällen klar werden. Andere Tendenzen hängen mit der Auswertung des Ichs in der Opposition zum *Anderen*, *Fremden* zusammen. Die Verfasserin kommt auch mit der Frage, ob eine „dritte Kultur“ möglich sei? Verschiedene Forschungsprojekte und die Analyse der kritischen Zwischenfälle erlauben interkulturelle Fähigkeiten praktisch zu entwickeln.

Redaktor
Magdalena Białek

Projekt okładki
Emilia Dajnowicz

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Jadwiga Gaździcka

Łamanie
Alicja Załęcka

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336

ISBN 987-83-8012-435-6
(wersja drukowana)

ISBN 987-83-8012-436-3
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 9,0. Ark. wyd. 10,0. Papier
offset. kl. III, 90 g Cena 24 zł (+VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Więcej o książce



CENA 24 ZŁ	ISSN 0208-6336
(+ VAT)	ISBN 978-83-8012-435-6